UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

José Jacinto dos Santos Filho

A formação do formador de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema

Recife

2015

José Jacinto dos Santos Filho

A formação do formador de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Suassuna.

Recife
2015

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237f Santos Filho, José Jacinto dos.
A formação do formador de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema / José Jacinto dos Santos Filho. – 2015.
271 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Lívia Suassuna.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Professores - Formação. 2. Professores de português - Formação. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Leitura - Estudo e ensino. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Lívia. II. Título.

370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-26)

JOSÉ JACINTO DOS SANTOS FILHO

A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO COM A PINTURA, A FOTOGRAFIA E O CINEMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 20/01/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Lívia Suassuna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Aldo José Rodrigues de Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Maria do Carmo de Siqueira Nino (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

A todos os Professores e Professoras que dedicam a sua existência à prática da formação humana.

AGRADECIMENTO

Uma vez, não me lembro do ano, quando eu ensinava no ensino médio de um colégio público do Estado de Pernambuco, tivemos uma aula de encerramento de uma turma de concluintes do curso de enfermagem, e todos os professores dessa turma estávamos no auditório para comemorar. No meio da cerimônia, houve um momento em que os alunos resolveram prestar homenagens aos professores e agradecer o empenho de todos aqueles que colaboraram para que aquela turma chegasse ao fim de uma etapa de sua formação. Assim, lembro-me bem, uma aluna, que morava num bairro bem distante do colégio e costumava vir a pé para estudar, porque não tinha dinheiro para pagar o ônibus, tomou a palavra e disse para todos, muito obrigada, e completou, dizendo que gostaria de dar um presente a todos que estavam ali, mas a única coisa que poderia dar, de forma simbólica, era um lacinho de fita vermelha. E foi entregando um a cada professor. Essa foi uma imagem que nunca saiu de mim, permanece até hoje, porque foi uma experiência que me transformou para sempre. A única coisa que pude fazer como gesto possível à altura daquele foi ir até ela, dar-lhe um abraço e agradecer. Todos nós recebemos presentes, todos nós somos, de alguma forma, presenteados na vida. E aquele lacinho de fita foi meu presente que me fez ver que sou professor a fazer história na vida de muita gente. Sei que muitos de nós professores foram presentes na vida daquela aluna. Assim, começo agradecendo à Vida, por todas as chances de ter recebido muitos laços de afeto e aprendizado de todos que são muito representativos na minha história de vida. Portanto, muito obrigado aos meus professores e professoras, parceiros do passado e do presente, que colaboram e colaboraram com minha jornada em busca do conhecimento. Muito obrigado, em especial, a Dr.ª Lívia Suassuna, minha orientadora, que tudo fez para este momento de doutoramento acontecer, abraçando comigo o desafio deste projeto. Muito obrigado aos professores Dr.ª Eliane Yunes e o Dr.º Ferdinand Röhr, componentes da banca de qualificação, pela relevante contribuição dada à minha tese. Muito obrigado aos professores e professoras Dr.º Aldo de Lima, Rosângela Tenório, Dr.ª Maria do Carmo Nino e Dr.ª Lucinalva Ataíde, componentes da banca de defesa, pelas importantes contribuições dadas à minha tese. Muito obrigado a meus pais, Jacinto e Marlene. Muito obrigado às minhas filhas, Joanna e Andréa, e à minha neta, Maria Clara. Muito obrigado aos meus irmãos e irmã. Muito obrigado a Piedade de Sá (*in memoriam*), pelo muito que aprendi sobre literatura. Muito obrigado à UPE/Campus Mata Norte, por tudo que venho aprendendo nesse espaço acadêmico. Muito obrigado à FACHO, por também colaborar com meu crescimento profissional. Muito obrigado, carinhosamente, à Ir. Glicéria, pelo espaço cedido na FACHO

para o curso de formação para professores. Muito obrigado à GRE Metropolitana Norte, pelo imenso apoio que me foi dado no curso de formação para professores. Muito obrigado, Sinésio Monteiro, Marta Aguiar, Patrícia Mesquita. Muito obrigado aos amigos professores da GRE Metropolitana Norte, que estiveram junto comigo, colaborando nas minhas reflexões: Hugo Bulhões, Sandra Helena, Maria do Carmo, Pollyanne Carlos, Magda Silvana, Ezequias Felix, Salatiel Costa, Janaína Maria. Muito obrigado, Rennan Peixe e Mitsy Queiroz, pelo apoio importantíssimo que tive nas filmagens realizadas durante o curso de formação para coleta de dados. Muito obrigado às minhas grandes amigas Cristina Botelho, Rosário Barbosa, Maria das Dores de Miranda (Lila), que marcaram minha vida. Muito obrigado, Jonas Lucas, pelo apoio à minha tese e também pela grande força que me tem prestado nas horas mais impactantes da vida. Muito obrigado às minhas professoras queridas: Dona Darluce, minha alfabetizadora; Nancy Farias, que foi de extrema importância na minha formação inicial; Maria José Luna e Gilda Lins (*in memoriam*), por terem me ajudado a dar importante salto acadêmico. Muito obrigado a todas e todos os outros meus amigos e amigas que muito torceram por mim e me deram muito incentivo: Edvânea da Silva, Luciana Marinho, João Martins (Johnny), Bruno Siqueira, Germana Cruz, Oscar e Reges, Emanuel Carneiro, Cecília Oliveira, Mônica Gaspar, Fernanda Araújo e Katia Gajete, Ângela Gandier, Ângela Mendonça, Zirlana Teixeira, Joelma Santos. Muito grato a todos os meus colegas do doutorado, aqui representados na pessoa de Enivalda Vieira. Muito obrigado a todos os meus alunos e alunas, por terem contribuído largamente com meu aprendizado. Muito obrigado a todos que têm me ajudado a narrar tantas histórias de aprendizado.

Literatura, para mim, é mais do que um traço riscado no papel, versando ou narrando, e sobre o qual se teoriza; ela é leitura em movimento contínuo, em observância à vida.

Jacinto dos Santos

RESUMO

Esta tese tem como ponto central de discussão a formação do professor de língua portuguesa enquanto formador de leitor dos textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico, tendo em vista as relações intersemióticas entre eles. Sabemos que cada vez mais são exigidos do professor conhecimentos específicos que o façam ler e também ensinar a leitura do texto literário, relacionando-o com os demais textos que fazem parte dos contextos diversos socioculturais. Esta tese trata do tema em pauta, porque há uma gama muito grande de produções textuais que são resultantes das traduções ou adaptações intersemióticas e entendemos que muitos docentes não estejam preparados para uma leitura que considere esses aspectos intersemióticos implicados nos textos. Assim, este trabalho foi construído a partir de um curso de formação específica para professores de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco. Para realizar este estudo, traçamos o seguinte objetivo: investigar as contribuições que um curso de formação específica pode trazer para professores de língua portuguesa para estabelecer relações intersemióticas entre os textos em questão na nossa tese e quais seriam os possíveis impactos dessa formação em suas concepções de leitura e práticas docentes. E para que nosso intento fosse alcançado, recorremos a autores como Larrosa (2003), Josso (2004), Cosson (2011), Nóvoa (1992), Tardif (2010), Zeichner (1993) e muitos outros que nos ajudaram em nossas reflexões. Quanto à metodologia adotada, esta é qualitativa, considerando o caráter interpretativo dos dados e envolvimento do pesquisador com o trabalho. E, como perspectiva de análise dos dados, recorremos à análise da narrativa, porque contamos, para a coleta de dados, com as narrativas das histórias de vida e experiências dos professores envolvidos na pesquisa. A aproximação com os professores, ouvindo-lhes as histórias e as suas experiências, levou-nos a perceber alguns desdobramentos do trabalho realizado de leitura do texto literário na relação intersemiótica com textos não verbais. Vimos também que o curso de formação para professores, em que discutimos textos verbais e não verbais, deu-nos a chance de perceber o quanto uma formação continuada significa enquanto canal de diálogo entre professor e texto. No desenvolvimento do curso, os professores perceberam que os textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico não são meramente decodificados; no processo de leitura, o leitor se inter-relaciona com o texto, tendo como referência a própria relação dele com o mundo ao seu redor, porque nisso estão implicadas as experiências socioculturais de cada um. Outro aspecto a ressaltar é que não basta só instrumentalizar os professores para que eles realizem na sua sala de aula a leitura intersemiótica do texto literário na relação com o pictórico, o fotográfico e o fílmico, como se o trabalho com esses textos contasse apenas com o aparelhamento teórico dos professores sobre o assunto; há, junto a isso, a necessidade de uma discussão sobre as práticas de leitura considerando as inter-relações textuais em cursos de formação para formadores de leitores. Portanto, é de extrema pertinência realizar, nos espaços de formação para professores, um trabalho de reflexão que conte com a experiência do professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de literatura. Leitura intersemiótica. Narrativas de professores. Textos verbais e não verbais.

ABSTRACT

This thesis has as its central point of discussion the formation of a Portuguese teacher as an educator of readers of literary, pictorial, photographic and filmic texts, considering the intersemiotic relationships among these languages. It is known that an expertise have been increasingly required from teachers in order that they can read as well as can teach the reading of literary texts, relating them to other texts that are part of the various socio-cultural contexts. That issue is discussed in this thesis, because there is a very wide range of textual productions that are resulting from intersemiotic translations or adaptations and we understand that many teachers are not prepared for a reading that considers these intersemiotic aspects involved in the texts. This thesis was built from a specific training course for Portuguese teachers of public high school of the state of Pernambuco. To conduct this study, the following objective was drawn: to investigate the contributions that a specific training course can bring to Portuguese teachers to establish intersemiotic relations between the texts in question in our thesis and what would be the possible impacts of such training in their conceptions of reading and teaching practices. To reach such a goal, we turned to authors like Larrosa (2003), Josso (2004) Cosson (2011), Nóvoa (1992), Tardif (2010), Zeichner (1993) and many others whose works helped us in our reflections. As for the methodology, this is qualitative, considering the interpretative nature of the data and the involvement of the researcher with the work. And as data analysis perspective, we turned to the narrative analysis, because, for data collection, the narratives of stories of life and experiences of teachers involved in the research were taken into account. The approaching to the teachers by listening to their stories and their experiences led us to realize some developments of the work of literary text reading in intersemiotic relation to non-verbal texts. We also realized that the training course for teachers, in which we discussed verbal and nonverbal texts, gave us the chance to perceive how much a continuing education means as a channel of communication between teacher and text. In the progress of the course, the teachers realized that literary, pictorial, photographic and filmic texts are not merely decoded; in the process of reading, the reader interrelates with the text, by having as reference his own relation to the world around, for socio-cultural experiences of each one are implicated in it. Another aspect to point out is that it is not enough to equip teachers for them to perform in their classes an intersemiotic reading of literary texts in relation to the pictorial, photographic and filmic text, as if working with these texts would deal only with teachers' theoretical framework on the subject; there is, along with it, the need for a discussion of the reading practices considering the textual interrelations in teachers training courses to the formation of readers. It is therefore of utmost relevance, within teachers training courses, a development of reflections that relies on the teacher's experience.

Keywords: Teachers training. Literature teaching. Intersemiotic reading. Teachers' narratives. Verbal and nonverbal texts.

RESUMEN

Esta tesis presenta como eje de discusión la formación del profesor de lengua portuguesa como formador de lector de textos literario, pictórico, fotográfico y fílmico, considerando las relaciones intersemióticas entre ellos. Sabemos que cada vez más son exigidos del profesor conocimientos específicos que lo hagan leer y también enseñar la lectura del texto literario, relacionándolo con los demás textos que hacen parte de los diversos contextos socioculturales. Esta tesis trata de dicho tema, pues hay una diversidad de producciones textuales que son resultantes de traducciones o adaptaciones intersemióticas y entendemos que muchos docentes no están preparados para una lectura que considere esos aspectos intersemióticos implicados en los textos. Así, este trabajo fue construido a partir de un curso de formación específica para profesores de lengua portuguesa de la enseñanza media de la red estadual de Pernambuco. Para realizarlo, delimitamos el siguiente objetivo: investigar las contribuciones que un curso de formación específica puede traer para profesores de lengua portuguesa para establecer relaciones intersemióticas entre los textos en cuestión en nuestra tesis y cuáles serían los posibles impactos de esa formación en sus concepciones de lectura y prácticas docentes. Para eso, recurrimos a autores como Larrosa (2003), Josso (2004), Cosson (2011), Nóvoa (1992), Tardif (2010), Zeichner (1993) y muchos otros que nos ayudaron en nuestra reflexión. Cuanto a la metodología adoptada, esta es cualitativa, considerando el carácter interpretativo de los datos y envolvimiento del investigador con el trabajo. Y, como perspectiva de análisis de los datos, recurrimos al análisis de la narrativa, pues contamos, para la recogida de datos, con las narrativas de las historias de vida y experiencias de los profesores involucrados en la investigación. La aproximación con los profesores, oyendo sus historias y experiencias, nos llevó a percibir algunos desdoblamientos del trabajo realizado de lectura del texto literario en la relación intersemiótica con textos no verbales. Vimos también que el curso de formación para profesores, en lo cual discutimos textos verbales y no verbales, nos permitió percibir cuanto una formación continuada significa como canal de diálogo entre profesor y texto. En el desarrollo del curso, los profesores percibieron que los textos literario, pictórico, fotográfico y fílmico no son solamente descodificados; en el proceso de lectura, el lector se inter-relaciona con el texto, teniendo como referencia su propia relación con el mundo a su alrededor, porque en eso están implicadas las experiencias socioculturales de cada uno. Otro aspecto a resaltar es que no basta con instrumentalizar los profesores para que realicen en sus aulas la lectura intersemiótica del texto literario en su relación con el pictórico, fotográfico y fílmico, como si el trabajo con esos textos contara solo con el embasamiento teórico de los profesores sobre el asunto; hay, junto a eso, la necesidad de una discusión sobre las prácticas de lectura considerando las inter-relaciones textuales en cursos de formación para formadores de lectores. Por lo tanto, es de extrema pertinencia realizar, en los espacios de formación para profesores, un trabajo de reflexión que cuente con la experiencia del profesor.

Palabras- clave: Formación de profesores. Enseñanza de literatura. Lectura intersemiótica. Narrativas de profesores. Textos verbales y no verbales.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Acidente de trabalho	163
Imagem 2	Man’s shadow girl-leaning	170
Imagem 3	O livro com porta	170
Imagem 4	Picasso e Jean Marais posando como pintor e modelo	171
Imagem 5	Sem título	172
Imagem 6	A Carioca	177
Imagem 7	Iluminuras	179
Imagem 8	Pardal	181
Imagem 9	Sem título	183

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO [PONDO O FIO NO TEAR]**	14
1.1	**Na rede da linguagem**	20
1.1.1	Nos fios da linguagem e da educação	26
1.1.2	Nos fios da imagem e do texto verbal e não verbal	32
1.2	**Na rede da leitura do texto literário**	37
1.2.1	Nos fios da leitura intersemiótica do texto literário	44
1.3	**Na rede do ensino e da prática de leitura intersemiótica do texto literário**	51
1.3.1	Sob os fios de concepções de ensino de literatura e de leitura do texto literário	51
1.3.2	Os fios do ensino de leitura intersemiótica	60
1.4	**O sujeito-leitor na rede do texto literário**	67
1.4.1	Os fios do sujeito-leitor contemporâneo	68
1.4.2	Os fios do sujeito-leitor do texto literário	71
2	**NA REDE DE FORMAÇÃO DE FORMADORES DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO**	76
2.1	No fio da formação do professor	77
2.2	No fio da formação de professores e da didatização do saber	89
2.3	No fio da imagem do professor-formador de leitor: reencontrando o aprendiz	92
3	**NA REDE DE FORMAÇÃO FORMADORES DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO INTERSEMIÓTICA**	104
3.1	No fio da formação de formadores de leitores	104
3.2	No fio da formação de formadores de leitores e experiências da percepção e do imaginário	111
3.3	No fio da formação de formadores de leitores e relações intersemióticas	116
4	**NA REDE DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**	121
4.1	No fio a fio do *corpus* do projeto	121
4.1.1	Motivação do fio	121
4.1.2	Movimentos do fio a fio	123
4.1.3	Tecendo o fio do módulo I	126
4.1.4	Tecendo o fio do módulo II	130

4.1.5 Tecendo o fio do módulo III 132
4.2 Ainda no manejo do fio do *corpus* 135
4.3 No tear da metodologia 136
4.3.1 Por que no fio da pesquisa qualitativa? 137
4.3.2 Por que no fio da análise da narrativa? 140
5 NA TESSITURA DA FORMAÇÃO DE FORMADORES DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO INTERSEMIÓTICA COM A PINTURA, A FOTOGRAFIA E O CINEMA 148
5.1 Tecendo a concepção de leitura do texto literário 148
5.2 Tecendo concepções de imagem literária 158
5.3 Tecendo concepções de leitura de imagem pictórica, fotográfica e fílmica 163
5.4 Tecendo articulações intersemióticas entre os textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico 177
5.5 Na tessitura do ensino de literatura pelo texto literário e pictórico 187
5.6 Na tessitura das reflexões do professor sobre formação de leitor do texto literário na relação com o pictórico, o fotográfico e o fílmico 193
5.7 Tecendo a imagem que o professor-formador faz sobre si mesmo e de sua prática de formador de leitor 197
5.8 A tessitura das contribuições do curso de formação para a compreensão do professor-formador de leitor sobre uma prática de leitura intersemiótica 206

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU CODA? 214
REFERÊNCIAS 222
APÊNDICE

1 INTRODUÇÃO [PONDO O FIO NO TEAR]

A formação continuada de professores nos fornece subsídios para refletirmos sobre o ensino e a prática dos docentes e, a partir dessas reflexões, compreendermos os percursos que melhor se ajustem à realidade da sala de aula. Mas, de antemão, afirmamos que a formação de professor só é viável quando há envolvimento e compromisso da parte mais interessada no processo, o professor. Essa nossa afirmação estará sendo pontuada no percurso desta tese, que surgiu exatamente em decorrência de nossas inquietações como professor ao ouvirmos de um grupo de profissionais docentes suas histórias de vida e experiências de seu fazer-ofício.

O que se lerá neste trabalho é resultado de uma experiência que nos lançou diante de nós mesmos: professor envolvido com o ensino de literatura, precisamente do texto literário em relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema. Essa história começou lá atrás, quando estávamos no mestrado em Letras, na Universidade Federal de Pernambuco, investigando a tradução intersemiótica da literatura para o cinema. A partir daí, surgiu nosso desejo de desenvolver um trabalho que fosse posto em prática com os colegas professores que lidam com a leitura do texto literário nas aulas de língua portuguesa e suas literaturas. Mas, de fato, o nosso interesse acentuou-se ainda mais quando tivemos a oportunidade de pôr em prática nosso desejo no curso de Licenciatura em Letras, da Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Mata Norte), e num curso de pós-graduação *lato sensu*, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no qual ministramos a disciplina “Leitura de textos verbais e não verbais”.

Desse percurso inicial, surgiram alguns questionamentos que nortearam nosso intento. Perguntamo-nos, então: 1. Como o professor de língua portuguesa, especificamente da educação básica, do ensino médio, se comunica com as várias imagens do texto literário? 2. Como esse professor, formador de leitores, interage com as várias imagens do universo da arte, como a pintura, a fotografia e o cinema? 3. Como o professor que forma leitores estabelece relações intersemióticas entre os textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico? 4. Como formar professores para que eles, por sua vez, formem leitores que estabeleçam relações intersemióticas entre os textos verbal e não verbal?

Diante desses questionamentos, levantamos a hipótese de que os professores de língua portuguesa do ensino médio, como formadores de leitores do texto literário, de posse de ferramentas apropriadas para realizar leituras das imagens verbais e não verbais, conseguiriam ensinar a seus alunos estratégias de leituras a fim de que estes pudessem realizar

adequadamente uma leitura intersemiótica do texto literário na relação com o pictórico, o fotográfico e o fílmico.

Com o propósito de responder as nossas questões e confirmar, ou não, a nossa hipótese, recorremos a algumas ideias que serviram de base para o proposto. Assim, nossa investigação envolveu uma série de estudos sobre linguagem, ensino de literatura e do texto literário, semiótica, formação de professores e análise da narrativa.

Para realizar este trabalho, definimos, como objetivo geral, investigar as contribuições que um curso de formação específica pode trazer para professores de língua portuguesa para estabelecer relações intersemióticas entre os textos em questão na nossa tese e quais seriam os possíveis impactos dessa formação em suas concepções de leitura e práticas docentes.

Em termos dos objetivos específicos, pretendemos:

a) identificar como o formador de leitores lida com as imagens do texto literário;

b) identificar como o formador de leitores interage com as imagens-textos da pintura, da fotografia e do cinema;

c) identificar como o formador de leitores articula as imagens do texto literário numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema;

d) verificar como o formador de leitores, durante e após uma formação específica de leitura do texto literário, numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema, pensa, reflete e reelabora suas concepções e práticas de ensino de leitura de tais textos.

A nossa investigação se justifica, primeiramente, pelo que se declara nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco: “a proposta de ensino que aqui se apresenta considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 14). O documento ainda afirma que o currículo ali proposto é menos conteudista e mais direcionado ao desenvolvimento da leitura, da escrita, do ouvir e do falar, promovendo a integração dos saberes. Mesmo não tratando de currículo na nossa tese, entendemos que, de forma geral, a ausência, nesse documento, de indicadores que deixem mais claras as várias dimensões da interação pela linguagem repercutirá na prática do professor na sua sala de aula. Há ênfase, como percebemos, no caráter da linguagem verbal, esquecendo-se das outras linguagens que também fazem parte da natureza social, como vemos na pintura, na fotografia, no filme etc., que são textos em permanente interação com os sujeitos sociais. Se se parte do pressuposto de que a linguagem é uma prática interacionista, ou sociointeracionista, julgamos que há uma

lacuna nos Parâmetros quando não se consideram, na concepção de linguagem, as outras linguagens e suas dimensões socioculturais no ensino da leitura de variados textos presentes nos espaços sociais onde alunos e professores circulam.

Nos Parâmetros, identificamos algumas propostas de articulação do texto verbal com o não verbal, elencadas, principalmente, no eixo de leitura (PERNAMBUCO, 2012, p. 74). Uma primeira competência que nos chama atenção é: "Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens". Uma segunda é: "Relacionar recursos verbais e não verbais (figuras, mapas, gráficos, tabelas, dentre outros) na produção de sentido do texto". Disso depreendemos, primeiramente, que a ênfase recai sobre a capacidade de deduzir o que está contido no texto como informação, sem a preocupação com uma leitura que articule os textos em sua profundidade de linguagens e suas especificidades. Segundo ponto: ao relacionar recursos verbais e não verbais, a competência não assegura uma articulação intertextual ou intersemiótica, porque não deixa claro se o tratamento dado aos recursos está considerando os não verbais como textos.

Também procuramos observar, no que respeita ao letramento literário, se havia alguma preocupação com o tratamento intersemiótico dos textos literário e não verbal. Dentre as competências identificadas, destacamos: "Apreciar imagens e ilustrações de textos literários, integrando-as ao texto verbal" (PERNAMBUCO, 2012, p.100). Mais uma vez, o não verbal não se evidencia como texto, sendo considerado, frente ao texto literário, como apêndice e, portanto, entendido como parte do texto verbal. Não parece haver uma preocupação com a compreensão das relações intersemióticas presentes nos textos. Noutro momento, é dito: "Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas" (PERNAMBUCO, 2012, p. 102). Na explicação dessa competência, percebemos uma preocupação com as formas de apropriação do texto literário, sem que tenha sido aprofundado o que seja uma adaptação ou uma tradução intersemiótica dos textos, até porque o documento da Secretaria de Educação não esclarece o que se entende por "formas de apropriação" e como estas ocorrem.

Assim, a partir do momento em que não há clareza da dimensão da leitura como mediadora das articulações interdisciplinares ou dialógicas, como também as competências e eixos não deixam entrever o que se configura como texto não verbal e o caráter intersemiótico de um texto, isso interfere no exercício da leitura na sala de aula, no momento em que o formador de leitor venha a tratar com os alunos-leitores sobre textos e suas várias

possibilidades, e particularmente sobre o texto literário em relação com outros, como o pictórico, o fotográfico e o fílmico.

Buscando, então, contribuir com esse debate, realizamos este estudo, que se encontra dividido em quatro capítulos.

Na seção um, discorremos sobre vários pontos teóricos que norteiam nossa compreensão sobre linguagem ou linguagens e seus vínculos com as práticas de ensino. Discutimos qual é a nossa ideia de imagem do texto verbal e não verbal. Tratamos de leitura do texto literário e de concepções dessa leitura no que tange às relações intersemióticas com os outros textos em destaque na nossa tese. Em seguida, focalizamos o ensino e a prática desse tipo específico de leitura intersemiótica do texto literário, tendo em vista os demais textos de nosso estudo. E, para finalizar o capítulo primeiro, abordamos o sujeito-leitor e quem ele é, em uma visada contemporânea sobre a leitura do texto literário.

Nas seções dois e três, empreendemos uma discussão a respeito da rede de formação de formadores de leitores do texto literário, desenvolvendo reflexões sobre a formação do professor; abordamos também a didatização dos saberes; tratamos de discorrer sobre a imagem do professor como formador de leitor e sua condição de aprendiz; na sequência, discutimos a rede de formação de formadores de leitores em relação a questões intersemióticas do texto literário, considerando os textos pictórico, fotográfico e fílmico; falamos ainda das experiências da percepção e do imaginário dos formadores de leitores.

Na seção quatro, dedicamos nossa atenção à rede dos procedimentos metodológicos que tecemos para o desenvolvimento de nosso trabalho, dando ênfase à análise da narrativa para o tratamento dos dados.

E, na quinta seção, procuramos discutir como foi formulada a tessitura da análise de nossa pesquisa, partindo dos dados coletados ao longo deste trabalho. Demonstramos como o formador de leitor desenvolve sua leitura e como a prática da leitura do texto literário e suas relações intersemióticas podem ser desenvolvidas na sala de aula.

Os estudos realizados para a construção deste projeto apontaram para a relevância de, nos cursos de formação, dar voz ao professor para que, a partir de suas histórias de vida, de suas experiências, ele possa refletir sobre sua prática na sala de aula. Os professores pesquisados, durante um curso de formação para formadores de leitores do texto literário na relação com o pictórico, o fotográfico e o fílmico, puderam ter a chance de contatar suas próprias experiências de leitores e perceber que seu jeito de ser leitor é também reproduzido na forma como eles conduzem o ensino da leitura de tais textos. Viu-se o quanto a ausência de

uma formação específica para tratar das relações entre os diferentes textos nos seus processos intersemióticos dificulta o desenvolvimento de práticas de leitura por esse viés. Enfatiza-se também o quanto o planejar deve fazer parte da autoformação do docente: nossos sujeitos perceberam que a condução de sua prática de formador de leitor deve ser acompanhada de um planejamento que organize seu trabalho na sala de aula. E outro dado importante destacado pelos professores foi a relevância de uma formação entre pares – professor formando professor.

> A leitura literária deve receber um tratamento específico na escola porque, diferentemente das demais leituras, destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 93).

Toda rede de conhecimento necessita de fios que lhe deem uma boa sustentação para aquilo a que se destina: inter-relacionar as ideias. Assim, neste capítulo, discorreremos sobre linguagem, leitura, ensino de leitura intersemiótica e sujeito-leitor. Veremos percursos tramados que nos ajudarão a dizer que, para refletirmos sobre a leitura do texto literário numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema, os conhecimentos sobre essa relação são imprescindíveis no que tange à formação do formador do leitor do texto literário.

1.1 Na rede da linguagem

> A linguagem rodopia por entre meu corpo em movimentos contínuos e céleres. Ela tem pressa de me dizer, de me mostrar; de me fazer sentir a mim mesmo com toques, gestos expressivos, sonoridades vibrantes, sabores tempestivos e perfumes de terra molhada. A linguagem não me deixa morrer de solidão nem de tédio; está sempre companheira, quer eu esteja sorrindo, quer chorando. Ela sempre orquestra todos os meus sentidos, harmoniosamente, feliz. (Jacinto dos Santos).

A comunicação entre os indivíduos só acontece por conta do domínio que o ser humano desenvolveu das várias linguagens ao longo de sua existência. É interagindo, via linguagem, que nos entendemos e entendemos as coisas do mundo. Merleau-Ponty (2002, p. 9) diz que "a linguagem jamais é a simples vestimenta de um pensamento que se conhece a si mesmo com toda a clareza". Isso porque a linguagem varia de acordo com os modos de exposição em que ela se realiza, seja narrativa, poesia, pintura, cinema, fotografia etc. Cada forma expressiva da linguagem tem a sua característica específica e, para cada uma, há uma maneira de interação e compreensão.

Quando queremos nos entender e dizer quem somos, como sonhamos, como entendemos o mundo e suas coisas, é pelo fio da linguagem que tudo é possível de ser dito, demonstrado, ensaiado porque "a linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seu atos" (HJELMSLEV, 2003, p. 1). E mais ainda, Hjelmslev (idem) acrescenta, ela "não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento". Percebemos que a rítmica tramada pela vida tem nota forte e sonora, proporcionando movimento em todas as atuações humanas. Ela faz o pensamento projetar os desejos do mundo de forma expressiva.

A linguagem nos chega ou se nos revela pelos signos que proliferam a partir dela. Há quem a entenda como aquela que nos permite expressar o mais íntimo ou o mais óbvio das coisas do mundo ou de nós mesmos. Sobre ela, Whitney (2010, p. 17) afirma: "a linguagem propriamente dita é um conjunto de signos pelos quais o homem exprime consciente e intencionalmente seu pensamento a seus semelhantes: é uma expressão destinada à transmissão do pensamento". Entendemos que o pensamento tem na linguagem a sua forma, ela é o fio que estende e alarga o pensamento às mais diversas possibilidades de expressão

humana. A linguagem está no movimento, no gesto, na ação; ela nos faz perceber o dito e o não dito das coisas, porque destas apreendemos sentido e significado em decorrência das relações socioculturais que mantemos com ela. Somos, pela linguagem, afetados, sensibilizados, então ela passa a significar e, consequentemente, fazer sentido.

A linguagem tem uma dinâmica que acompanha o movimento do sujeito. Mesmo que ela seja amparada, regulamentada num espaço sociocultural, o sujeito que dela faz uso a particulariza, desenvolve seus próprios mecanismos de uso dessa linguagem. Quanto a isso, afirma Certeau (2014, p. 87):

> É preciso, portanto, especificar esquemas de operações. Como na literatura se podem diferenciar "estilos" ou maneiras de escrever, também se podem distinguir "maneiras de fazer" – de caminhar, ler, produzir, falar etc. (...) Assimiláveis a *modos de emprego*, essas "maneiras de fazer" criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes.

Esses "esquemas de operações" de que trata Certeau são observáveis no sujeito usuário da linguagem a partir das peculiaridades apresentadas por ele no lugar de sua experiência. A linguagem tem a marca do sujeito, ela tem a sua originalidade no usuário, porque ninguém, mesmo convivendo num mesmo meio, numa mesma instituição com outros sujeitos, empregará a linguagem ponto a ponto como fora planejada no espaço que a ordenou.

Certeau (2014, p. 93-94) divide os "esquemas de operações" em dois tipos: "estratégias" e "táticas". Ele chama de "*estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças", a qual isola um sujeito. Tais forças podem ser de uma instituição, de um espaço público ou privado. Como se percebe, a "estratégia" reivindica um lugar para a ação da linguagem, para que circunscreva um "próprio" desse lugar. Quanto à "tática", ele a considera como "a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio". Isso implica entender que a "tática" compreenderá o outro (sujeito) como instância, porque ela se realiza no movimento do sujeito em busca do momento/tempo apropriado para agir no espaço do "próprio". Pela operação tática, o sujeito ajusta os procedimentos da linguagem a seu modo, de forma astuta para alcançar o intento.

Afirma Cassirer (2012) que é próprio da natureza e essência da linguagem seu caráter metafórico; isso implica dizer que ela não fala das coisas diretamente, mas usa de artifícios para falar do mundo e da humanidade, do que seja concreto ou abstrato. Isto é, a linguagem tanto está comunicando e expressando o cotidiano da vida humana, como fazendo visíveis as criações imaginativas, como a literatura e as artes de uma maneira geral.

Houve um tempo em que as manifestações da natureza eram elucidadas pelas verdades míticas, isto é, só os deuses eram detentores da "palavra mágica", eram capazes de dizer por que o tempo muda, por que o sol ilumina e a chuva molha a terra e a fertiliza. Com o transcorrer do tempo, o homem foi tomando consciência dos conhecimentos sobre as ocorrências da natureza e instituiu a palavra como detentora de sentidos ou poderes sobre ele mesmo e suas coisas no mundo. Isso nos permite compreender que está com a humanidade a chave de acesso às interpretações sobre as organizações de toda natureza.

A linguagem, sustenta Cassirer (2012, p. 200), "deve ser vista como uma *energeia*, e não como um *ergon*". Isso porque a linguagem não deve ser reconhecida como um produto acabado, pronto, mas está em constante progressão, em movimento permanente, favorecendo a compreensão do ser humano sobre a sua existência e fazendo-o expressar suas aspirações e os sentidos de sua organização interna e externa do mundo.

A linguagem possui um sistema que a organiza, a depender de como queiramos nos comunicar ou expressar e isso ela faz por intermédio de uma forma, verbal ou não verbal. Para Cassirer (2012), ela não é um mero aglomerado ou associação de sons e palavras, mas estes se ordenam sistematicamente, isso considerando a linguagem verbal, que é regida por uma estrutura normalizadora, que a ordena a partir de uma sintaxe de cunho linguístico, levando em conta os falantes de dada comunidade, conforme as condições de vida social e cultural.

Do ponto de vista da linguagem não verbal, a sua sistematização se realiza tendo em vista as condições de ordem perceptiva e cinestésica, e também as psicológicas. Isso implica dizer que a sistematização da linguagem não verbal depende do indivíduo e seu movimento no mundo social e cultural, de sua perspectiva, das condições em que ele se encontra. Fatores sociais e culturais estão largamente implicados na compreensão da linguagem não verbal, como também da linguagem verbal.

Declara Merleau-Ponty (2002) que a língua possibilita expressar uma infinidade de pensamentos ou coisas com um número limitado de signos, que, organizados, deliberam novas comunicações. Mas por que isso é possível? Em razão clara da plurissignificação que se patenteia de um signo. Essa pluralidade significativa nos permite novos arranjos, novos dizeres sobre o dito. É "virtude da linguagem" o poder de nos fazer vivenciar seu significado, de operarmos os sentidos que ela expressa, ainda mais porque ela permite contatarmos o significado dos significados da comunicação.

Entendemos que, para um indivíduo estabelecer uma comunicação com um outro, será necessário que ele transforme os elementos que compõem a realidade ou os elementos de seu cotidiano em signos articulados entre si, a ponto de fazer com que seja coerente o que ele procura comunicar a partir das interações estabelecidas entre as partes. Essa organização sígnica que possui significado, que faz sentido é o que podemos dizer linguagem. E essa linguagem apresenta-se das mais diversas formas para que os indivíduos se expressem, comuniquem-se e interajam.

Geraldi (2006, p. 41), tratando de concepções de linguagem, faz três destaques: a) a linguagem como expressão do pensamento – esta é basicamente vinculada aos estudos tradicionais; desta forma, segundo essa concepção, pensa-se que, se o sujeito não se expressa bem, ele não pensa; b) a linguagem como instrumento de comunicação – esta tem vínculo com a teoria da comunicação, na qual a língua é vista como código para transmissão de mensagem; e c) a linguagem como forma de interação – nesse caso, a linguagem é compreendida para além da capacidade de transmissão de informações, muito mais como lugar de interação entre sujeitos.

A partir dessa concepção interacionista apresentada por Geraldi é que nortearemos nossas ideias sobre linguagem no âmbito do verbal e do não verbal.

É interessante notar que a linguagem do universo literário, como arte, dá um tratamento todo especial ao signo que está sendo veiculado, sendo, também, uma forma de inter-relacionar o sujeito ao signo. Os arranjos desses signos se fazem imagens, ampliando, assim, as possibilidades de sua significação, ou seja, esse signo que faz parte da vida cotidiana passa a ter outras significações no espaço da literatura. Não mais temos os signos com as mesmas obrigações de falar do real do mundo factual, mas signos-imagens que falam a outras imagens que os indivíduos têm em sua memória *imaginante*. Esta que consideramos a agenciadora que organiza as muitas imagens do imaginário. Como podemos perceber, esse signo-imagem não só revela um mundo que está na exterioridade da vida humana, mas também na sua interioridade, ou, mais precisamente, no imaginário de cada sujeito leitor.

O contato com a linguagem literária se faz por intermédio do ato da leitura, mas não é exclusivo dela. Esse ato implica o deslocamento do leitor para o espaço onde a literatura se realiza e, nesse espaço, esta será compreendida. O espaço literário é, pois, mimético, assim a sua "verdade", frente ao mundo objetal, é fazer com que os signos-imagens sejam possíveis, tendo em vista o contexto sociocultural. E o contexto em questão se evidencia pelo jogo de representação da realidade que é próprio da literatura. Um jogo de realidade que só é possível

no campo do texto literário, que requer compreendê-lo, como enfatiza Iser (2002, p. 107), "não como realidade, mas *como se* fosse realidade". Por certo, um jogo ambíguo, complexo, operacionalizado pelo leitor numa relação com o autor e com o texto literário. Percebemos então, que, no espaço de representação da realidade literária, o que estará valendo são as imagens que proliferam num espaço semiótico de signos-imagens que interagem com os signos-imagens dos leitores, enfatizando possibilidades que se descortinam pelas relações que eles mantêm com pontos de mirada que são suas experiências vividas na sua cotidianidade.

É bem verdade que o texto literário não se obriga a ter compromisso com a realidade factual, mas o leitor o afirma como possibilidade quando consegue perceber vínculos com suas experiências de mundo. Como se observa, no espaço da linguagem literária, "é-nos absolutamente indiferente saber que tudo não passa de lenda, que é tudo 'mentira'" (AUERBACH, 2007, p. 10). O que de fato conta, assim entendemos, é a interação entre as linguagens, a do mundo constituído e a do mundo das possibilidades imagéticas, a qual favorecerá o sentido que se espera de um texto, seja ele verbal ou não verbal.

Enfatizamos também a relevância do estudo da linguagem não verbal para a compreensão das dimensões das imagens para além dos aspectos verbais, porque entendemos que as imagens-signos, sejam elas na pintura, na fotografia, no cinema ou noutras manifestações visuais, não só existem para sensibilizar a visão, mas também para comunicar ou expressar os movimentos da experiência humana. Isso já é mais do que suficiente para empreendermos esforços para uma reflexão sobre a sua importância no meio onde nos encontramos.

A linguagem não verbal nos leva a um pensar, não um pensar distanciado de nossos sentidos, de nosso corpo, mas um pensar de corpos que se inter-relacionam, de corpos que despertam os outros corpos e com eles se associam. Dessa forma, destaca Merleau-Ponty (2004), agimos como um pintor, que oferece seu corpo ao mundo para que o mundo se transforme numa pintura, ou numa imagem-signo que faz sentido, porque a presentificamos quando a olhamos e, assim, juntamo-nos a ela.

Tornamo-nos cientes da imagem-signo quando passamos a perceber que ela habita a nossa memória *imaginante*, isto é, a imagem se torna evidente para o sujeito quando ele consegue por ela imaginar outras imagens, dando-se ao poder da criação. No momento em que ela se mostra como uma visagem da linguagem não verbal, passamos a entender que a imagem-signo tem sua existência na memória, porque, como sujeito, "imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele

pelo olhar, se abre ao mundo" (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16). Isso implica reconhecer que, quando vemos uma pintura, uma fotografia ou uma imagem fílmica, delas nos aproximamos e vivemos sua textura, profundidade, cor, luminosidade etc. para que façam sentido aos nossos sentidos. Ao vermos o mundo e suas coisas feitos em linguagem, experimentamos as suas integridades.

O mundo é feito em linguagem, quer seja em sua concretude ou em sua abstração, quer seja em sua exterioridade ou em sua intimidade, ou seja, através dela, ele se faz imagem como representação. E, quando ele se permite a representações visuais, não podemos deixar de perceber, como consideram Santaella e Nöth (2001), que as imagens visíveis surgem como produções das imagens mentais dos que as executam, como da mesma maneira tais imagens têm sua origem no mundo de nossas experiências cotidianas.

Lemos o mundo visível como linguagem não verbal quando interagimos com as criações artísticas como a pintura, a fotografia, o cinema e outras. Esse mundo feito linguagem se revela como signo ou *representamen* no momento em que "representa algo para alguém" (PEIRCE, 2010, p. 46). Quando esse signo se projeta na mente do leitor, deparamo-nos com o *interpretante* e, no instante em que algo é representado, constitui-se, para Peirce, no *objeto*. Mas ressaltamos que esses três componentes do signo peirceano também são perfeitamente perceptíveis aos signos-imagens da linguagem verbal.

O que nos chama atenção da linguagem verbal e da linguagem não verbal são as capacidades de interação que elas nos favorecem em todo o processo de comunicação e expressão humana. Elas dão condições ao indivíduo de agir em consonância com as mais variadas formas nas quais se apresentam, e, assim, esse indivíduo passará a compreendê-las em suas especificidades. As linguagens se revelam com um ou mais sentidos (são plurissignificativas) e estes variam de acordo com as experiências de cada indivíduo. Os sujeitos, em todas as suas organizações do agir pela linguagem, são favorecidos com a capacidade múltipla das linguagens e, por elas, expandem as relações e inter-relações com seu meio.

O diálogo produtivo entre as artes, ou entre as linguagens, enfatiza o poder de criação que uma favorece à outra, ou seja, potencializa o poder de criação de cada uma delas. Suas interseções ou suas intersemioticidades são fontes de criação ou recriação de linguagens a partir das tensões com as quais os artistas da palavra ou das imagens tendem a representar o mundo como sentem, percebem ou vivem esse mundo e suas experiências. Dá-se, então, uma transformação do mundo pelo imaginário do artista. Como bem destaca Silva (2002, p. 19), "é

da transformação que o imaginário impõe à representação do mundo que nasce a obra. Assim como é da transformação que outros artistas impuseram ao mundo que nasce uma outra transformação". Isto é, uma criação colabora para outra criação infinitamente, facultando-nos a percepção de suas correspondências, de seus cruzamentos. Ou seja, as criações artísticas favorecem a todos

> ler para escrever. Citar para reescrever. Ver para recriar. A biblioteca e o museu, ou seja, esses espaços privilegiados em que se desenvolve ou se desenrola uma significação das obras são, pois, sobretudo, formas de diálogo entre as obras que, para significar, se iluminam umas às outras. (SILVA, 2002, p. 22).

Tendo em vista esses fios da linguagem, vejamos como eles se enovelam com os fios da educação.

1.1.1 Nos fios da linguagem e da educação

Pensar sob o fio da linguagem os percursos da educação é pensar essa linguagem através das várias formas sob as quais ela circula no meio social. O que apresentaremos neste momento é um ponto de vista sobre como a linguagem verbal e a não verbal, em nosso estudo sobre literatura e sua relação com a pintura, a fotografia e o cinema, interagem com os processos educativos.

Nossas reflexões são sobre uma linguagem que interage com os sujeitos envolvidos com ela, numa educação que também a entende como articuladora ou mobilizadora de sentido pela ação desenvolvida entre os sujeitos e as tensões que se arrolam em prol do compartilhamento de saberes veiculados pelas várias linguagens. Assim, estudar literatura e sua relação com as outras artes na escola é ter em mira as convergências, o caráter interdisciplinar e intertextual dessas relações e, mais ainda, o caráter intersemiótico que essas linguagens em foco possuem.

A escola vive sob um regime de permanente interlocução entre sujeitos em ação pelas linguagens; esses sujeitos participam com efetiva propriedade das várias ocorrências da linguagem humana. Com isso, a escola está contribuindo com o incremento das linguagens a fim de que elas favoreçam maior interação com o mundo e as suas coisas de forma significativa. E, nesse procedimento, os discursos realizados nas várias linguagens situam os sujeitos e sua atuação no espaço onde elas se concretizam.

Contamos com uma educação à luz da linguagem que intermedeia a rotina do cotidiano através do conhecimento sistematizado no espaço escolar. Uma escola que educa permanentemente, tendo as linguagens como parceiras do desenvolvimento humano. Por isso, percebemos a literatura, a pintura, a fotografia, o cinema e as outras artes como manifestações da linguagem que têm, em potencial, elementos que favorecem a humanização[1], porque a linguagem na escola não é só uma forma intermediadora dos procedimentos de intelectualização dos sujeitos, mas também agenciadora de transformação destes pela sensibilidade.

As linguagens, com seus signos, colaboram com a proliferação de imagens, estimulam as percepções e instigam o imaginário dos sujeitos. Esses são pontos imprescindíveis para o trabalho com as linguagens em sala de aula, que colaborará para o que se espera dos indivíduos nos espaços educativos e, posteriormente, fora deles – o incremento da criatividade –, isso porque somos seres que necessitamos dar forma às nossas vivências, às nossas experiências de seres sensíveis. E criar, como argumenta Ostrower (2010, p. 9), "é formar. É poder dar uma forma a algo novo". Isso demonstrará, por sua vez, que houve compreensão significativa no uso das linguagens.

As linguagens favorecem um ordenamento significativo da natureza criada, que é aquela visível no mundo factual; e da natureza criante, que são as coisas feitas pelos indivíduos, como as artes, por exemplo. É nessa natureza criante que apostamos quando temos as linguagens artísticas sendo trabalhadas na sala de aula, porque elas motivam novas possibilidades criativas. Ou seja,

> nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. Ele precisa orientar-se, ordenando os fenômenos e avaliando o sentido das formas ordenadas; precisa comunicar-se com outros seres humanos, novamente através de formas ordenadas. (OSTROWER, 2010, p. 9-10).

Como percebemos, as linguagens efetivamente são potencializadoras do crescimento das elaborações criativas do ser humano. Então, quanto mais damos oportunidade ao sujeito

[1] Entendemos por humanização "o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura [acrescentamos aqui as outras artes] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". (CANDIDO, 2012, p. 29).

de ampliar suas relações pessoais e interpessoais pelas linguagens, mais ele responderá de forma satisfatória quanto às suas ações socioculturais em decorrência da sua sensibilização frente à natureza criante.

Ao promovermos um ato de leitura em que se consideram as relações entre as artes, estamos sem dúvida estimulando os leitores a também serem motivados à criação por essas linguagens que fazem parte de sua vida social e cultural. Somos seres sensíveis e nos deixamos afetar em nossa sensibilidade pelas criações artísticas, porque

> inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade. (OSTROWER, 2010, p. 12).

Como podemos perceber, a formação do leitor orientada por essa perspectiva de sensibilidade artística, quanto aos domínios da linguagem verbal e não verbal e suas relações intersemióticas, é imprescindível a todos os envolvidos numa educação que se comprometa com a transformação dos sujeitos.

Os diálogos entre as linguagens verbal e não verbal requerem atenção da parte dos professores frente a seus alunos, a orientá-los quanto à leitura. Em nossa contemporaneidade, fica cada vez mais difícil impor barreiras quanto às inter-relações entre as diferentes linguagens quando os apelos dos multimeios como cinema, vídeos, *design* gráfico, *e-book* e tantos outros recursos tecnológicos cobram cada vez mais uma leitura que articule as diferentes formas de linguagens que quase não mais apresentam fronteiras que as distanciem. Isto é,

> as interseções de linguagens, as linguagens limítrofes evidenciam a impossibilidade de cingir as manifestações de nosso tempo a padrões e valores estanques. Mais do que nunca, tudo parece mutante, interagente; as delimitações são cada vez mais ilusórias. (MARTINS, 1996, p. 97).

Isso implica que as nossas práticas pedagógicas tradicionais de leitura, nas quais impera largamente a linguagem verbal, necessitam ser revistas em decorrência das multilinguagens que estão cobrando uma nova postura no quesito leitura e suas práticas. Muitos podem alegar que suas formações não os habilitaram a isso, que não foram instrumentalizados a respeito de uma prática de leitura intersemiótica; isso é fato, mas também não se pode mais ignorar essa realidade quando o aluno se vê diante da necessidade

de ler um verdadeiro arsenal de linguagens polimorfas e polissêmicas, como nos adverte Martins (1996).

A nossa contemporaneidade exige práticas pedagógicas que considerem as linguagens e os múltiplos saberes que compõem a rede social e cultural na qual estamos aportados. Um saber que não é unilateral, mas que atende às demandas do par eu/outro e que contempla as dimensões das linguagens no mundo, as quais, por sua vez, favorecem o incremento da construção de novos saberes que se articulam. Quanto a isso, argumenta Cury (2006, p. 76):

> O saber é uma construção, que se faz na relação eu/outro, no cruzamento de olhares e práticas discursivas sobre o objeto, na busca de uma significação em movimento. O saber se constrói na exposição das articulações entre as linguagens no mundo, na instigação do leitor, ele igualmente criador e mediador de discursos.

Como se observa, na prática de linguagem, dialogam tanto os sujeitos envolvidos quanto as linguagens em uso, em favor do desenvolvimento do conhecimento de todos. E temos na literatura esse espaço de confronto e enfrentamento das diversidades por sua condição intertextual e interdisciplinar; seus textos estabelecem uma natural inter-relação entre as mais diversas linguagens; ou, como assinala Cury (2006, p. 78), "ler um texto [literário] é, pois, situar-se num campo de inter-relações"; oportunamente, podemos articular a linguagem literária com o cinema, a pintura, a fotografia, os multimeios em geral etc. Isso porque "a literatura se apresenta como esse lugar de cruzamento de discursos" (CURY, 2006, p. 81). No sentido aqui proposto, estamos nos referindo à forma contemporânea de veiculação da literatura, que estabelece com as demais artes um diálogo muito estreito. Assim, tanto o texto literário dialoga com e motiva a produção dos textos pictóricos, fotográficos, cinematográficos etc., como estes assim o fazem com relação ao texto literário, quando muitos surgem a partir de leituras que são feitas dessas outras produções imagéticas.

Os espaços de formação escolar, pensamos, devem primar pelas articulações das linguagens a favor do educando que está inserido numa realidade que lhe cobra uma dinâmica de conhecimento sobre como lidar com as várias linguagens, a exemplo da literária, pictórica, fotográfica e cinematográfica. Assim, entendemos que

> só uma escola e um professor leitores de literatura, críticos e proficientes, podem garantir ao estudante do ensino médio o direito à literatura, à compreensão e ao uso das *diferentes linguagens como meio de organização cognitiva*, e estética, da realidade. (LIMA, 2012, p. 51).

Estudar a linguagem literária, bem sabemos, é estudar a palavra enquanto imagem, que, por sua vez, animará outras imagens de cunho verbal ou não verbal, porque a palavra dá forma ao mundo. Afirma Perissé (2006, p. 13) que "a palavra inventa/descobre a realidade humana em sua complexidade, em seus dilemas, em suas aporias. Dito de outra forma, a realidade humana possui estrutura loquente, para o bem e para o mal, para o aperfeiçoamento e para a destruição". Disso inferimos que, no reino da linguagem literária, habitam palavras-imagens para as quais atribuímos conceituações de belo e de feio que subjazem na intimidade humana, ou seja, elas são as verdades mais obscuras ou mais evidentes de cada sujeito. Por essa razão, afirmamos que o ato de educar pela literatura é conferir ao leitor do texto literário, em vivência com essa natureza criante, o direito de transitar por essa linguagem e dela perceber, além do significado, sentido na sua existência.

Leahy-Dios (2004, p. XX) declara que

> estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais.

Esse posicionamento leva-nos a considerar que uma educação que valoriza a leitura do texto literário favorece uma atitude participativa do leitor frente à realidade cotidiana, porque o ato de ler desperta consciência sobre a complexidade da vida e de como agir diante das muitas questões que possam se apresentar. Então, articular, fazer dialogar o texto literário com as outras linguagens é reforçar a relevância da linguagem literária como importante mediadora das outras linguagens da natureza criante.

Observemos, portanto, que lidar com a linguagem literária é lidar com um importante e poderoso arsenal de imagens que se permitem interagir com as outras imagens como as que já anunciamos anteriormente. Horácio (2005, p. 65) já dizia em sua Poética que "poesia é como pintura", mas, bem sabemos, ele não falava de uma relação ao livre sabor do artista, mas sob os critérios de uma linguagem que tinha como modelo a vida, ou seja, tratava-se de "imitar", à custa de um rigor de formalidade em que ele, no seu tempo, acreditava. No entanto, apostamos numa poesia que é como pintura, sobre a qual prevalece a liberdade imaginativa e que favorece a criatividade. Como podemos notar, a discussão sobre as relações entre as artes já vem de bem longe no tempo.

Também sobre a relação entre as artes, Souriau (1965, p. 7) argumentou: "nada mais evidente que a existência de uma espécie de parentesco entre as artes. Pintores, escultores,

músicos, poetas, são levitas no mesmo templo. Se não servem às mesmas divindades, servem desde logo a divindades análogas"[2]. Isso implica entender que o grau de parentesco ou de intersemioticidade entre as artes é uma evidência irrefutável e, por essa razão, urge estudá-las e discuti-las em nossas salas de aulas.

O exercício da linguagem literária é imprescindível para a maturidade da humanidade, dizemos isso por entendermos que o diálogo com a realidade cotidiana nos faz chegar ao espaço da literatura por intermédio de nossos próprios espaços de experiências e vice-versa. Dessa forma, revemo-nos, reencontramo-nos por entre as fissuras dessa linguagem. Por isso, ancoramo-nos no que fala Barthes (1997, p. 18):

> Se, por não sei que excesso da socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa (*sic*), é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Essa declaração de Barthes ainda mais motiva nossos argumentos sobre a relevância de um ensino pautado numa prática de leitura do texto literário articulado a outras linguagens, possibilitando ao sujeito-leitor mais chances de interação com a sua existência.

Refletindo sobre as formas de articulação entre as artes verbo-visuais em práticas didáticas, Roiphe (2011) estabeleceu três categorias de análise: 1. articulação determinada, que é aquela em que o texto literário já traz uma imagem não verbal na constituição de seu gênero; 2. articulação referida, a que se refere a uma imagem não verbal de forma direta ou indireta no texto literário; e 3. articulação proposta, que é aquela cuja imagem não verbal é posta numa relação intertextual com o texto literário, por uma escolha do professor, objetivando alargar os sentidos da leitura.

A partir do que deixa dito Roiphe (2011), acrescentamos ser de grande importância o conhecimento das linguagens não verbais para maior aproveitamento de uma prática de leitura. Neste trabalho, chamamos atenção, particularmente, para as que são de nosso interesse: a pintura, a fotografia e o cinema. Adverte-nos Dondis (1991) que o significado de uma imagem visual não se encontra exclusivamente na sua representação, na informação do ambiente, nos símbolos, ou na própria linguagem, mas também nas formas das composições existentes e coexistentes com o que está expresso factual e visualmente, isto é, uma imagem

[2] "nada más evidente que la existencia de uma especie de parentesco entre las artes. Pintores, escultores, músicos, poetas, son levitas en el mismo templo. Si no sirven a las mismas divindades, sirven desde luego a divindades análogas". (SOURIAU, 1965, p. 7, tradução nossa.).

visual é uma forma com conteúdo, mas esse conteúdo é influenciado pelo que o constitui, como cor, tom, textura, dimensão, proporção, além das relações de composição com o significado.

Esses aspectos devem ser observados quando estudadas a pintura e a fotografia. E, além dos aspectos apontados, ao estudarmos com os alunos as imagens do cinema, atentemos para o movimento de câmera, pois neste incide sua linguagem em particular quando ela conduz nosso olhar nos aproximando ou distanciando de alguma coisa; posicionando nossa visão de cima para baixo ou de baixo para cima; fazendo-nos acompanhar sua movimentação ao ponto de interesse que está a nossa frente.

Um dado significativo no trato com todas essas linguagens em destaque é que elas não devem ser tratadas em sala de aula de modo a hierarquizá-las, como se uma tivesse de se sobrepor a outra. Todas têm sua participação relevante para uma prática de leitura do texto literário, que leva em conta que tudo na vida está integrado, os seres e as coisas não estão isolados no mundo. Tudo dialoga com o desenvolvimento do mundo. Assim, percebemos que tudo tem sua razão de ser e acontecer em nosso meio sociocultural e tudo colabora com a formação humana.

1.1.2 Nos fios da imagem e do texto verbal e não verbal

Pensar a ideia de imagem verbal ou não verbal e, consequentemente, de texto-imagem exige inicialmente uma reflexão sobre alguns conceitos ou ideias de imagem discutidas por alguns interessados no assunto. Mas vamos buscar entender primeiro uma ideia geral sobre imagem, antes de entrarmos em algumas de suas particularidades. Greimas e Coutés (1989, p. 226) dizem que “em semiótica visual, a imagem é considerada como uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significado, capaz de ser submetido à análise”. Tal ideia leva-nos a acreditar que a imagem só se define nela mesma, sem deixar margem para compreendê-la a partir de possíveis relações sígnicas que nos levariam a outras concepções de imagem. Por outro lado, Manguel (2001, p. 21) diz que

> as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

Como vemos, Manguel amplia a ideia de imagem, vinculando-a à categoria do simbólico em razão de as imagens fazerem parte de todos os sistemas da esfera humana; elas tanto são visíveis como invisíveis, tanto estão na ordem do abstrato como do concreto.

Vemos em Pietroforte (2007, p. 34) que "a palavra 'imagem' vem do latim *imago*, que quer dizer semelhança, representação, retrato. Com essa etimologia, 'imagem', tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ouve-se ou se imagina". Essa é uma visão platônica, que concebe imagem como cópia da natureza ou reflexo visto no espelho pela emissão da luz em certas superfícies. Isso caracteriza a sua condição de duplo. Quanto a isso, Santaella (2012, p. 15) conclui:

> (...) uma das conclusões que se pode extrair do conceito platônico de imagem – seu caráter de duplo –, é também comum às imagens artificiais. Assim, estas costumam ser definidas como artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou situações – e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam.

Como podemos notar, há uma ênfase no que diz respeito à semelhança, conduzindo a nossa compreensão de imagem a partir das afinidades entre dois ou mais corpos que, em dada circunstância, se refletem e passam a manter relações de identidade. É a aparência das coisas que dá relevo aos sentidos, mesmo as abstrações, porque "a semelhança de uma coisa, assim posta em relevo, é sua direta qualidade estética" (LANGER, 1980, p. 52).

Para Santaella (2012, p. 16-17), a palavra imagem tem um caráter que é ambíguo e polissêmico, porque, necessariamente, não se atém unicamente ao visual. Quanto a isso, ela apresenta três principais domínios da imagem: o domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas; o domínio das imagens diretamente perceptíveis; e o domínio das imagens como representações visuais. Além desses domínios, mais outros dois podem ser reconhecidos, como o domínio das imagens verbais, construídas por meios linguísticos, tais como as metáforas, descrições; e o domínio das imagens ópticas, tais como espelhos e projeções.

Ainda destaca Santaella (2012, p. 19) que há três modalidades de imagens:

> Primeiro, as imagens em si mesmas, que se apresentam como formas puras, abstratas ou coloridas. Segundo, as imagens figurativas, que se assemelham a algo existente no mundo, ou supostamente existente, como são as figuras imaginárias, mitológicas, religiosas etc. Há ainda as imagens simbólicas.

Por isso, percebemos que a imagem não só se aplica à esfera do natural, mas também se remete àquelas que são criadas para significar a partir de seu efeito estético. Dessa forma, o

sentido de uma imagem não está nela, mas no que ela significa para quem a vê, porque o que é visto se esquematiza a partir das relações socioculturais experienciadas.

No que compete à imagem verbal, especificamente à literária, Paz (1982, p. 119) considera que toda forma verbal é imagem e cada imagem "contém muitos significados contrários ou díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los". Ele destaca que a imagem, no universo da literatura, "diz o indizível", isso porque "há que retornar à linguagem para ver como a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer" (PAZ, 1982, p. 129). E ele ainda diz que "as imagens poéticas têm a sua própria lógica" (Idem, p. 131), cujo sentido está nela mesma, ou seja, "a imagem explica-se a si mesma" (Idem, p. 133). Nesse sentido, entendemos que uma imagem literária exige a participação de nosso imaginário para que as muitas imagens de nossas experiências interajam com aquela e signifiquem.

A imagem, assevera Metz (1973, p. 10),

> não constitui um império autônomo e cerrado, um mundo fechado sem comunicação com o que o rodeia. As imagens – como as palavras, como todo o resto – não poderiam deixar de ser "consideradas" nos jogos do sentido, nos mil movimentos que vêm regular a significação no seio das sociedades. A partir do momento em que a cultura se apodera do texto icônico – e a cultura já está presente no espírito do criador de imagem –, ele, como todos os outros textos, é oferecido à impressão da figura e do discurso.

Em qualquer circunstância, a imagem verbal ou não verbal tem sua significação assujeitada pelos contextos socioculturais onde se encontram os sujeitos que a criam e os que a recepcionam.

Compreendemos que as imagens verbal ou não verbal, no espaço da arte, também se constituem como linguagem, assim, elas veiculam mensagens, mesmo aquelas imagens que são manchas coloridas ou não, como é o caso de algumas pinturas abstratas, porque a sua significação se dá pela interação com o receptor. Nesse caso, apoiando-nos no que argumenta Metz (1973, p. 12), dizemos "nada se ganha em opor o 'verbal' e o 'visual' como dois grandes blocos, cada qual homogêneo, maciço, e desprovido de ponto de contato com o outro". O importante é apostar no que ele chama de "interação códica", porque "o trabalho hoje, antes consiste em recolocar a imagem entre os diferentes tipos de fatos do discurso; sem dúvida, trata-se de estudar a imagem: e, na verdade, é preciso estudá-la" (METZ, 1973, p. 13). O estudar a imagem implica compreendê-la em suas múltiplas dimensões, mas considerando as relações que uma imagem mantém com outra. Sabemos das particularidades das imagens, mas as particularidades se interseccionam, possuem suas convergências.

Em razão de nossos estudos serem voltados para compreender a imagem no universo da arte, em especial o texto literário, a pintura, a fotografia e o cinema, salientamos nossos posicionamentos sobre a ideia de imagem pelo seu caráter mimético, e isso irá nos ajudar a justificar o porquê de defendermos a relevância das interações intersemióticas dos textos verbal e não verbal em nossa pesquisa.

Ricoeur (1994) defende a ideia de que a mimese tem um caráter tríplice. Assim, existiriam mimese I, mimese II e mimese III. A mimese I se compreende a partir das ações simbólicas geridas no meio cultural que regulam as formas do agir, ou seja, "(...) as ações podem ser estimadas ou apreciadas, isto é, julgadas segundo uma escala de preferência moral" (RICOEUR, 1994, p. 94). Como percebemos, as imitações ou representações das ações são configuradas pelas experiências socioculturais dos sujeitos. Nesse caso, o sentido da mimese I, para ele, é entendido quando "imitar ou representar a ação é, primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade" (RICOEUR, 1994, p. 101). As ações humanas, na vida prática, nos possibilitam perceber suas nuances pelo agir categórico sobre as coisas do mundo, entendendo-o, em suas simbologias, pelo sentindo, em razão das competências que temos face à pré-compreensão de tudo que faz parte do universo humano. Por exemplo, se recorremos à imagem de uma personagem como Capitu, do romance "Dom Casmurro", de Marchado de Assis, veremos que, para interagirmos com essa personagem, faz-se necessário que se entenda, em meio à sociedade e à cultura, o que é a simbólica do ciúme e por que ela causou tanto impacto no protagonista da narrativa. Outro exemplo podemos conferir na imagem da pintura de Edvard Munch, "O grito", que apresenta uma figura no centro da tela, com as mãos segurando a cabeça, com os olhos e a boca arregalados. Essa imagem, culturalmente, indica uma situação de horror ou de pavor frente a alguma ocorrência da vida humana.

Quanto à mimese II, Ricoeur (1994) a trata como aquela que está entre as mimeses I e III. Ele defende que a mimese II está no "reino do *como-se*" (RICOEUR, 1994, p. 101); é o caso da literatura e, a esse caso, acrescentamos outras artes como a pintura, a fotografia e o cinema. Essa mimese se caracteriza por ser a mediadora das ações simbólicas da vida humana para os espaços poéticos, que são os da arte, os quais são operados pela imaginação. Como exemplo dessa mimese, podemos recorrer também ao romance machadiano, Dom Casmurro, cujo protagonista, Bentinho, põe-se a narrar situações de seu relacionamento com sua esposa. Assim, atestar a veracidade das imagens da narrativa pelo que o protagonista queria dizer sobre como foi sua vida no casamento com Capitu não o poderemos sem recorrer às imagens

mediadas pelo imaginário e estas só são possíveis quando o leitor as entende pelo pacto do *como-se* proporcionado pelo texto imaginativo, ou seja, há uma necessidade de estabelecer relações com o que circunstancia a vida humana para que as ações das personagens façam sentido. As ações das personagens são simbolicamente constituídas e, como tais, devem ser compreendidas. A mesma coisa acontece com a imagem da pintura de Munch, "O grito", que só significará quando interagirmos com a expressão de horror da figura central da tela pelos nossos esquemas simbólicos e imaginativos, os quais são compactuados no ato da leitura pelo leitor de imagem.

Sobre a mimese III, Ricoeur (1994, p. 110) diz que esta "marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor". Essa mimese se caracteriza pela sua presença entre o mundo das experiências práticas e o mundo das experiências imaginativas da arte, incidindo sobre o leitor a responsabilidade de interseccionar o mundo da arte (configurado) com o mundo onde as ações mundanas se efetivam. Observamos que a mimese III delega ao sujeito-leitor contatar as suas próprias experiências pelas experiências configuradas. Então, "o ato da leitura é assim o operador que conjuga mimese III e mimese II" (RICOEUR, 1994, p. 118). Para exemplificar essa mimese, recorremos ao romance de Graciliano Ramos, "São Bernardo", cujo protagonista, Paulo Honório, começa a narrar sua trajetória de vida, escrevendo uma carta. O leitor, para interagir com as imagens dessa narrativa, recorre aos seus esquemas simbólicos, que vão desde a produção de uma carta até como se deram a ascensão e a queda do protagonista com a compra de uma fazenda, passando por seu casamento com a personagem Madalena. Para que tais esquemas simbólicos se realizem como imagem para o leitor, é necessário que ele recorra ao seu imaginário, estabelecendo uma relação entre os elementos e as ações desenvolvidas na trama e a sua própria realidade factual de forma sequenciada temporalmente. Isso porque as imagens do romance não são frutos de arranjos aleatórios de imagens numa obra, mas sim das relações ou interações que o sujeito-leitor mantém com a sua cultura; só assim elas fazem sentido. Podemos também dizer, por exemplo, que a pintura "Guernica", de Pablo Picasso, cuja imagem expõe o horror de um bombardeio numa vila da Espanha, é uma obra que, para ser compreendida como tal, exige uma certa experiência do leitor com fatos da história que foram ocorridos num dado tempo. O leitor recorre aos seus símbolos, buscando na história elementos que deem suporte à compreensão do que se passa naquela tela. Os fatos históricos fazem parte do passado do leitor, o que lhe resta é contar com seu imaginário para alocar as imagens que digam a ele o que ele está vendo na pintura para que esta possa fazer sentido.

Consideradas as ideias de mimese, passamos a compreender que, sendo as imagens no universo da arte uma manifestação mimética, os textos verbais e não verbais são imagens que significam pelo seu caráter simbólico, no mundo do *como-se* (ficcional), e que serão lidas e interseccionadas com as experiências socioculturais do leitor. Então, entendemos por imagem a projeção mimética constituída e configurada socioculturalmente e que, por sua ação simbólica, atua no imaginário do sujeito e por este é interseccionada frente ao mundo de suas experiências. Dessa forma, percebemos as relações intersemióticas existentes entre os textos-imagens de que tratamos nessa pesquisa. Os textos-imagens configurados (literatura, pintura, fotografia e cinema) se tornam visíveis não por suas aparências, mas pelo que passam a significar em razão das ações humanas que são mimetizadas nos espaços virtuais da arte, os quais são perceptíveis e imagináveis em decorrência das esquematizações simbólicas.

1.2 Na rede da leitura do texto literário

> Aparentemente passiva e submissa, a leitura é, em si, inventiva e criativa. (CHARTIER, 1999, p. 31).

Todo ser humano é um ser de natureza poética porque ele naturalmente narra, conta as suas experiências de vida e a deseja fazer eterna. Ler o texto literário é isto, desejar (re)ver a vida eternizada nas imagens que dormem no silêncio de nossa mais secreta intimidade. E a leitura é nosso percurso antropológico para nos fazer chegar até a esse outro lado do mundo das imagens e despertá-las, re-animá-las para, assim, ouvirmos nossos cantos de vida primeira, nossa ancestralidade.

Pelo texto literário, nós nos permitimos chegar a nós mesmos como imagem através das nossas próprias imagens. A literatura é mundo de imagem que se apresenta e se re-apresenta com uma forma tramada por palavras. Estas são nossos fios de Ariadne, que nos permitem percorrer o labirinto de uma vida, lutar com o Minotauro e retornarmos fio a fio com mais outros fios de palavras-imagens para darmos sequência a nossa existência. Temos em Ariadne o fio da esperança, do retorno e do porvir, e, na contramão, o Minotauro ameaçador, a morte personificada, uma imagem que ameaça a outra, inquieta e, ao mesmo tempo, causa curiosidade; e Perseu, a promessa da continuidade da vida, é o leitor, que adentra no grande labirinto das imagens munido das armas da imaginação para a luta contra o inusitado, o Minotauro e, de lá, retorna vitorioso aos braços da esperança e cheio de outras imagens.

Provavelmente nos perguntemos o que vem a ser um texto, e, como uma possibilidade de resposta, Kothe (1981, p. 17) replica:

> O texto equivale à partitura musical; a leitura equivalente à execução. A obra não é, porém, apenas o texto executado: é preciso ouvi-lo também. O texto, o artefato, é como Lázaro no túmulo: a leitura é a sua ressurreição. Textos são cadáveres que ressuscitam de seus túmulos ao toque das mãos e dos olhos do leitor. Cada texto é uma fênix pronta a renascer das cinzas. Texto é textura; tecido é textura. Um tecido posto no microscópio aparece como uma rede: essenciais à rede não são apenas os seus fios, mas também os seus vazios.

E como se tecem esses fios? Tecemo-los com nossas imagens, preenchendo esses possíveis vazios entre os espaços dessa rede na medida de nossas leituras. Por esse ato de leitura, ouvimos e vemos as imagens e fiamos com elas mais outras imagens numa roca que nunca para; há sempre um porvir de imagens.

É-nos, mais das vezes, estranho esse mundo das imagens, que ora se narra, ora verseja sobre quem somos e como vivemos. Mas é próprio da sua natureza provocar estranhamento, porque a única certeza que temos desse mundo-imagem são as suas provocações para atirar-nos de frente com as nossas próprias imagens e confrontar-nos com as nossas verdades mais íntimas. Esse espaço provocador é o mundo de nosso devaneio, como declara Bachelard (1988, p. 8), “um mundo [que] se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso”.

O texto literário é feito de imagens, é o mundo, como já dito, dos nossos devaneios poéticos; é, como destacado por Bachelard (1988, p. 13), “uma abertura para um mundo belo, para mundos belos. Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu meu que encanta o eu do sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar”. Como se percebe, temos um mundo que se faz mundo com nossas experiências, em todos os sentidos. Ele é um espaço que nós leitores realizamos pelas fímbrias mantidas com os espaços do mundo objetal a partir do momento em que agimos pela leitura. Esta é a chave de acesso ao outro lado, o lado das imagens.

E o que é ler o texto literário? Para podermos tentar responder a essa pergunta, supomos que seja necessário dizer o que entendemos por literatura. É evidente que não estamos querendo conceituar literatura, pois a teoria já o vem realizando a contento, mas apontar uma ideia que nós perseguimos para mais adiante discutirmos o que compreendemos sobre leitura do texto literário e seu ensino.

Entendemos, pois, por literatura, aquela "linguagem falante" de Merleau-Ponty (2002), que interpela o leitor com certos arranjos dos signos e seus significados para produzir novas significações; assim, ficamos convencido de tê-la compreendido como se a tivéssemos produzido. Essa compreensão se consolida no momento em que se realiza uma transformação no leitor, isto é, ele passa a ter aquela linguagem como sendo sua. Ela não é mais estranha ou alheia a sua realidade. Assim, passamos a perceber que a linguagem literária

> só pode dizer coisas novas à condição de comungarmos dos mesmos interesses que ela, de cessarmos de examinar de onde ela vem para segui-la onde ela vai, de deixarmos as palavras, os meios de expressão do livro se envolverem nessa névoa de significação que eles devem a seu arranjo singular (...). (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 119).

Como vemos, nossa compreensão sobre literatura aporta-se nos arranjos significativos com os quais as palavras-imagens se ordenam no instante do ato de interseção com a palavra do leitor, isto é, elas copulam, fazendo vir outra palavra-imagem infinitamente plural e resultando dessa cópula outros textos, outras relações criantes. O ato da leitura do texto literário é também o de copular. A partir dessa compreensão de literatura que temos, podemos partir para uma reflexão que nos ajude a dizer o que é leitura do texto literário.

Manguel (1997, p. 42) argumenta que "a leitura começa com os olhos", ou seja, com um dos órgãos dos sentidos importante para a percepção humana, mas que não é exclusivo para fazer compreensível o que é visto por ele. Há mais que olhos para compreender o mundo. Ele acrescenta que, para Aristóteles, o olho era comparado a um camaleão, que assume a forma, a cor do que é visto e, assim, estabelecem-se conexões dele com os outros órgãos, como o coração, o fígado, os pulmões, a bexiga e os vasos sanguíneos, gerando movimentos e sentidos. Ainda Manguel (1997) diz que, para Aristóteles, o observador era um ser passivo[3]; recebendo o visto pelo ar, que era, em seguida, recepcionado pelo coração, entendido como o centro de todas as sensações. Como podemos perceber, tal compreensão aristotélica sobre a receptividade do olho é de extrema visceralidade. Por outro lado, um médico grego, seis séculos depois de Aristóteles, chamado Galeno, disse que o observador, por tornar o ar

[3] Na poética de Aristóteles (2005), embora não esclareça com maior profundidade a ideia de catarse, esta se encontra na contramão desse ser "passivo" que é apresentado por Manguel (1997). Diz Aristóteles (2005, p. 24): "É a tragédia a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com o seu ativo adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções". Podemos observar que a catarse indica uma reação emocional provocada por uma ação imitada (mimese) por um ator, artista ou escritor no espectador, observador ou leitor. A imitação, por sensibilizar, ativa a emoção.

sensível, passa a ter um papel ativo; assim, a raiz da visão estava no cérebro. Mas sabemos, pelo que nos diz Manguel (1997, p. 54-55),

> que a leitura não é um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas não são as únicas a participar; sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento.

O ato de vermos o mundo e as suas coisas, naturalmente, já nos impõe uma leitura, porque, para nos relacionarmos com o que está sendo visto, é necessário que o mundo e as suas coisas sejam transmutados em imagens, assim, elas interagirão com as muitas outras imagens que nós leitores já temos em nossa memória imaginante. A leitura do texto literário é atitude, é gesto de ler aproximando-se da obra e vendo as suas imagens. Tais imagens foram desenvolvidas pelos nossos envolvimentos socioculturais.

A história aponta para três revoluções significativas em termos de leitura, assim destacadas por Chartier (1999): a primeira ocorreu na Idade Média, quando a leitura passou da prática oral para a silenciosa, surgindo com isso outras perspectivas de compreensão da leitura como ato livre, íntimo, reservado; a segunda aconteceu nos séculos XVIII e XIX, na era da impressão, quando proliferaram jornais, livros e espaços de leitura, que trazem consigo o surgimento de novos leitores, ávidos pelo consumo do livro, graças ao desenvolvimento de escolas; e a terceira revolução acontece na nossa época, com o advento da tecnologia eletrônica, que faz surgir no mundo o texto eletrônico, ampliando o acesso dos leitores aos textos em seus diferentes gêneros. Nesse caso, observa-se que os leitores passaram a interagir de forma mais incisiva com o texto, podendo alterá-lo, participar como coautores, imprimir-lhe nova configuração, diferentemente do que poderia ser feito com o texto impresso, que impõe limites ao leitor.

Em qualquer circunstância, “a leitura é sempre produção de sentido”, como alega Goulemot (2011, p. 107), e com ele concordamos porque, a partir do momento em que a leitura nos envolve, ela vai favorecendo o surgimento de novas produções em decorrência do caráter polissêmico do texto. E, no caso da leitura do texto literário, ela favorece a produção de mais outros textos a partir dos muitos que temos por nossa experiência cultural. Destacamos ainda que o jogo polissêmico do texto literário incita, por suas imagens, a criações de outras produções criativas, como a pintura, a fotografia e o cinema.

À medida que a leitura do texto literário vai se desenvolvendo, o leitor vai criando novas perspectivas significativas e de sentidos que vão além dos que foram articulados pelo autor da obra. Isso reforça o caráter sempre original do texto literário, ou seja, por mais que pareçam um *déjà vu*, as imagens nas narrativas ou em um poema são sempre novidades, porque a sua leitura "é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário", ressalta Goulemot (2011, p. 108).

A leitura do texto literário se desenvolve em meio ao enfrentamento de corpos, isto é, quando estamos lendo, movimentamos nosso corpo em direção ao livro, seguimos suas trilhas com nossos olhos, ficamos ansiosos, sorrimos, choramos, abraçamos o livro, beijamos, cheiramos as suas páginas, sentimos a sua textura, sentamos com ele, deitamos com ele, e desejamos que o tempo não nos impeça de continuar a sua leitura até chegarmos ao fim daquelas páginas de prazer. Nosso corpo interage com o outro, dialoga com ele; vamos até a sua intimidade e compartilhamos a nossa com a dele, em imagens. Assim estabelecemos contato com o outro à medida que transpomos a fronteira de nossa realidade até a realidade do outro, e nos fazemos temporariamente iguais, como imagens tão verdadeiras quanto as que vemos refletidas no espelho de nosso quarto. Isso porque o texto literário é o espaço do *speculum* onde tudo se vê em reflexo, está à vista, mas nada do que é visto o é, porque tudo é tão somente possibilidade de imagem.

O texto literário é, por essência, intertextual, ou é, como diz Goulemot (2011), a *biblioteca*. Abrimos as suas portas e adentramos num universo com arranjos especiais de outros textos, com os quais nos identificamos. Eles fazem parte de nosso acervo, eles compõem nossa história de vida, nossas experiências sobre o mundo e tudo que neste temos como nossas referências socioculturais. E (re)lemos nessa *biblioteca* não o livro passado, mas o livro presente, isso porque nossas relações já possuem novas características, novos valores, novos sonhos e desejos. O texto de ontem é o ponto de partida, o que perseguimos é a sequência desse ponto que se realiza com aspectos de nossa contemporaneidade.

A literatura, na concepção de Samoyault (2008, p. 47),

> se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras, cujo trabalho faz aparecer o intertexto. Ela mostra assim sua capacidade de se constituir em suma ou em biblioteca e de sugerir o imaginário que ela própria tem de si. Fazendo da intertextualidade a memória da literatura, propõe-se uma poética inseparável de uma hermenêutica: trata-se de ver e de compreender do que ela procede, sem separar esse aspecto das modalidades concretas de sua inscrição.

Essa ideia de intertextualidade como memória da literatura alarga a nossa visão sobre o que venha a ser leitura do texto literário, porque o que está na nossa memória são as inúmeras imagens de nossas experiências vivenciadas em todos os contextos: sociais, culturais e históricos. No ato da leitura, as imagens se conectam, elas respondem aos apelos das outras imagens e vêm com elas interagir e se fazerem outras. Isso nos deixa confortável para afirmar que os intertextos, no espaço do texto literário, são resultantes das interconexões e interações estabelecidas entre as imagens nos atos de leituras com as imagens de nossa memória imaginante, assim, as imagens-signos são interconectadas para que o texto faça sentido. Por essa razão, entendemos que as imagens têm carências umas das outras, como numa rede; elas são interconectadas, infinitamente, porque uma imagem significa em função de uma outra.

Observemos que, para Cosson (2014), há caminhos de leituras para o texto literário, sendo quatro os elementos para esse percurso: leitor, autor, texto e contexto; e três objetos: texto, contexto e intertexto. No entanto, devemos observar que, para cada objeto, há quatro modos de ler. Vejamos:

Para o contexto, temos: leitura do *contexto-autor*, que procura observar a relação da obra literária com o seu autor; leitura do *contexto-leitor*, que traça um paralelo entre a obra e a história de vida do leitor; leitura do *contexto-texto*, que procura ver no texto elementos do contexto que indiquem temática, estilo ou gênero; e leitura do *contexto-intertexto*, nesse caso, a obra é lida como um documento pelo qual o leitor é levado a conhecer ou discutir questões da sociedade ou algo de seu saber.

Quanto ao texto, temos: leitura do *texto-autor*, esta trata do estilo do autor, de sua identidade de escrita; leitura do *texto-leitor*, em que as imagens sensoriais encontradas na trama afetam diretamente o leitor, sensibilizando-o, provocando a sua emoção, assim, tem-se o efeito da obra sobre o leitor; leitura *texto-contexto*, esta está relacionada à forma material de feitura da obra, projeto de editoração e os paratextos; e leitura *texto-intertexto*, esta está relacionada à linguagem literária, levando a perceber a organização dos recursos estilísticos para construir os seus sentidos.

E, para o intertexto, temos: ler *intertexto-autor*, observa-se que o leitor busca na biografia do escritor, na sua formação cultural e nas leituras de textos lidos que deixaram rastros na sua obra, elementos que o ajudem a dialogar com autor; ler *intertexto-texto*, o leitor identifica na obra outros textos que colaboraram para a sua feitura; ler *intertexto-leitor*, as

experiências de leituras do leitor o aproximam da obra lida; e ler *intertexto-contexto*, o leitor identifica na obra lida os gêneros e os estilos literários.

Compreendemos que a leitura é ato interpretativo e, quando lemos o texto literário, entendemos que a sua interpretação não "consiste em arrancar do texto a sua significação oculta" (ISER, 1996, p. 24), porque essa ideia de ver o texto como algo que esconde um segredo, como uma esfinge, faz parecer que ele, depois de revelado o enigma, não mais apresenta motivos para ser relido, pois estaria esgotada qualquer possibilidade de outras significações. Isso faria crer que o texto literário teria um fim após o ato da leitura.

Percebemos que o sentido de um texto literário é-lhe um atributo de significação, que o acompanha em sua dinâmica plurissignificativa, isto é, o texto literário não se fecha em uma única significação porque, se assim o fosse, ele não representaria imageticamente o homem e seu contexto, ou, como argumenta Iser (1996, p. 29), "o sentido não é redutível a um significado referencial e o significado não se deixa reduzir a uma coisa". Esse argumento chama-nos a atenção para o caráter de ficcionalidade do texto literário, cuja realidade só se aplica por sua linguagem mimética.

O acesso à compreensão do sentido do texto literário se dá por intermédio da imagem conferida pelo ato da leitura, desde que entendamos que a imagem é o médio para fazer o leitor chegar ao sentido do texto literário. Uma imagem literária só serve de referência a outra imagem, por essa razão, o texto se torna um grande complexo de imagens que se intermedeiam. Então, durante a leitura, uma imagem vai dando sentido a outra, ou seja, as imagens que compõem o imaginário do leitor vão se inter-relacionando com as do texto, conferindo sentido para o leitor.

A imagem literária não parte de uma referência externa ao texto literário, como se fosse uma extensão da mundanidade, mas ela é um *como se* na condição de representar o mundo sustentado na intimidade da memória imaginante do leitor, que não é algo visto no verbo, mas percebido pelo sentido tramado na imagem. Observamos, então, que sujeito-leitor e imagem-objeto-de-sentido são inseparáveis. Quanto a isso, Iser (1996, p. 33-34) assegura que,

> se o sentido tem um caráter de imagem, então o sujeito nunca desaparecerá dessa relação, ao contrário do que é em princípio válido para o modo de conhecimento discursivo. (...) Se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece as condições necessárias para

> que o texto seja eficaz. Se o leitor realiza os atos de apreensão exigidos, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre Sujeito e Objeto. Por conseguinte, o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado.

Como podemos perceber, a imagem é um poderoso fenômeno decisivo para que a leitura do texto literário se consolide para o leitor. A imagem literária impacta o leitor com seu efeito imagístico porque ela participa com ele de suas aventuras ancestrais que repousam na memória imageante do leitor. É no ato da leitura que essa imagem primeira cumpre com seu destino de imagem, o de demiurgo das inter-relações entre os mundos de imagens.

O texto literário comunica em razão de ser ele "um todo articulado", conforme destaca Iser (1996, p. 46). Assim percebemos esse texto, e o apreendemos em sua consistência significativa marcada pelo contexto no qual nos encontramos todos nós leitores.

Iser (1996) também nos adverte que é fundante a interação da estrutura da obra com o leitor, isso porque a teoria fenomenológica da arte já alertou para a relevância de estudar a obra literária considerando no mesmo patamar o leitor porque é ele que interage com ela. Ambos são convergentes para que haja a obra literária, porque esta não é só texto nem é só ao leitor que se deve atenção como realizador da obra, mas texto e leitor passam a existir no evento de suas inter-relações. Pelo que podemos notar, "o texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio" (ISER, 1996, p. 50-51). Então, pelo que podemos inferir dessa colocação, o leitor, por ser consciente desse ato receptivo do texto, não é passivo diante dele, pelo contrário, é atuante, desenvolve uma ação participante frente ao texto para que haja uma interpretação, ou seja, sentido.

Como vemos, ler o texto literário requer uma ação participativa do leitor em tempo integral com a imagem, que com ela interage a partir das muitas imagens que compõem sua memória imaginante. O texto literário só é texto no momento em que as imagens fazem vir outras imagens pela leitura, conferindo sentido a esse evento.

1.2.1 Nos fios da leitura intersemiótica do texto literário

A semiologia foi concebida por Saussure, que a entendia como ciência que estuda os signos pelas dinâmicas que são estabelecidas nas relações sociais, ou seja, como "uma ciência

que estude a vida dos signos no seio da vida social" (1995, p. 24). E a respeito dessa ciência Barthes (1992, p. 11) ressalta que

> prospectivamente, a Semiologia tem por objeto, então, qualquer sistema de signos, seja qual for sua substância, sejam quais forem seus limites: imagens, os gestos, os sons melódicos, os objetos e os complexos dessas substâncias que se encontram nos ritos, protocolos ou espetáculos, se não constituem 'linguagem', são, pelo menos, sistemas de significação.

Ao apontarmos a concepção saussuriana de semiologia e a ideia barthesiana do objeto dessa ciência, encontramos o caminho para compreendermos a semiótica, que também se dá a mesma preocupação de estudar os signos, mas entendendo que a compreensão de signo se manifesta a partir da linguagem que o representa. A Semiótica é ciência da linguagem ocupada com o signo verbal e não verbal. Já para Pignatari (2004, p. 14), semiótica e semiologia possuem uma definição em comum:

> A Semiótica ou Semiologia é a ciência ou Teoria Geral dos Signos, entendendo por signo (...) toda e qualquer coisa que substitua ou represente outra, em certa medida e para certos efeitos. Ou, melhor: toda e qualquer coisa que se organize ou tenda a organizar-se sob a forma de linguagem, verbal ou não, é objeto de estudo da semiótica.

Outro possível conceito de semiótica que corrobora nossa busca por compreender as trajetórias dos signos ao nosso derredor é o que nos apresenta Nöth (1995, p. 17) ao dizer que "a semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura". Tal posicionamento nos faz perceber que o signo tem sua significação e pertinência na mobilidade da natureza humana, das coisas, das ideias, dos animais, pois tudo é visto e compreendido pelos sistemas de signos em suas relações sociais e culturais. Assim, nossa concepção de semiótica está ancorada nas ideias apresentadas por Nöth.

Em observância a essa compreensão a respeito de semiótica e semiologia é que chegaremos a entender o que é intersemiótica. É Jakobson (1995) quem primeiro nos dá um direcionamento sobre o assunto, ao tratar de tradução. Ele estabelece três tipos de tradução: a intralingual, a interlingual e a inter-semiótica[4]. E é esta última que nos interessa discutir. Para ele, "a tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais" (1995, p. 65).

Com isso, fica evidente que as relações entre sistemas sígnicos distintos, presentes na literatura, na pintura, na fotografia, no cinema, na música e em tantas outras expressões da

[4] A grafia da palavra "inter-semiose" como palavra composta ligada por hífen está de acordo com a escrita do autor referido.

linguagem, são observáveis pelos estudos da tradução intersemiótica. A esse respeito, Júlio Plaza (1987, p. 30) declara que "numa tradução intersemiótica, os signos empregados têm tendência a formar novos objetos imediatos, novos sentidos e novas estruturas que, pela sua própria característica diferencial, tendem a se desvincular do original".

As relações entre sistemas sígnicos diferentes são relações intersemióticas, as quais produzem um terceiro, que deverá ser compreendido em observância às especialidades de cada signo em interação dialógica. E é por essa interação dialética que se darão nossos apontamentos sobre leitura intersemiótica.

O leitor lê signos e com estes se relaciona constantemente para entender o mundo que o cerca e poder assim interagir com ele. O signo se constitui em linguagem verbal ou não verbal para poder dizer ao leitor o que propõe comunicar, fazendo-o participar de seu meio sociocultural com elaborações e reelaborações de formas de linguagens que se inter-relacionam permanentemente. A linguagem é múltipla. Pignatari (2004, p. 100) diz que

> A multiplicação e a multiplicidade de códigos e linguagens criam uma nova consciência de linguagem, obrigando a contínuos cotejos entre eles, a contínuas operações intersemióticas e, portanto, a uma visada metalinguística, mesmo no ato criativo – ou, melhor, principalmente nele, mediante processos de *metalinguagem analógica*, processos internos ao ato criador.

O leitor monta ou constrói, desmonta ou desconstrói o texto para fazê-lo compreensível. Ele estabelece uma parceria contínua com os vários signos, na intenção de vivenciar múltiplas experiências que os textos, via signos, proporcionam-lhe. Os textos estão com os leitores, fazendo parte de sua existência. As experiências que temos no mundo nos fazem percebê-lo como ele é. Assim também é o texto. A cada experiência leitora que se realiza, mais condições nos são conferidas de ler mais e mais outros textos.

A prática leitora é interdisciplinar, pois, quando lemos, contatamos as várias fontes de onde provém nosso cabedal de conhecimento sobre as coisas. Merleau-Ponty (2004) nos deixa inferir que, quando lançamos nosso olhar sobre as coisas do mundo, não as compreendemos em si, mas a nossa compreensão se processa a partir de nosso ponto de vista. Isso implica entender que, ao vermos um quadro de pintura, por exemplo, não vemos só cores *e* formas distintamente, vemos cores *com* formas no todo presente. É como ele diz: "o homem não é um espírito *e* um corpo, mas um espírito *com* um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas" (2004, p. 17-18).

A leitura possui uma dimensão intersemiótica observada nas tantas possibilidades de constituição de inter-relações entre diversos sistemas sígnicos.

Declara-nos Plaza (1987, p. 17):

> para Charles S. Peirce, o signo não é uma entidade monolítica, mas um complexo de relações triádicas, relações estas que, tendo um poder de autogeração, caracterizam o processo sígnico como continuidade e devir. A definição de signo peirciana é, nessa medida, um meio lógico de explicação do processo de semiose (ação do signo) como transformação de signos em signos. A semiose é uma relação de momentos num processo sequencial-sucessivo ininterrupto.

Ao ler, o leitor arranja as imagens-signos que traz consigo com as que ele vê no texto. Por uma "ação do signo", à medida que ele vai lendo, opera-se uma transmutação de uma imagem-signo em outra, estabelecendo-se uma compreensão significativa do texto. Esse procedimento leitor, entendemos como um ato de leitura intersemiótica. Assim dizemos, em razão do que afirma Plaza (1987, p. 18) sobre tradução:

> Por seu caráter de transmutação de signo em signo, qualquer pensamento é necessariamente tradução. Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções (que, aliás, já são signos ou quase-signos) em outras representações que também servem como signos. Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante.

Quando pensamos, nossos pensamentos se transformam em imagens, o mesmo acontece quando estamos lendo, isto é, as imagens-signos do espaço verbal passam à condição de imagens-signos não verbais. A leitura intersemiótica é dialógica por sua ação transformadora frente aos embates de signo a signo. As imagens-signos estão em permanente renovação; elas são espiraladas, não se repetem, porque a cada leitura novos arranjos são estabelecidos em decorrência das experiências do leitor ao longo de sua relação com o seu grupo, a família, a vida de trabalho, as instituições nas quais ele circula, a cultura, as vivências sociais como um todo. Tudo que afeta ou sensibiliza o leitor contribui para a compreensão da leitura intersemiótica.

Anteriormente, já havíamos discutido a respeito da intertextualidade do texto literário, mas retomamos outro aspecto como argumento para o que propomos discutir sobre a leitura intersemiótica do texto literário. Jenny (1979, p. 5-6) declara que a compreensão de uma obra literária "pressupõe uma competência na decifração da linguagem literária, que só pode ser adquirida na prática duma multiplicidade de textos: por parte do decodificador, a virgindade é,

portanto, igualmente inconcebível". Evidentemente, não concebemos o leitor como decifrador nem decodificador, mas como aquele que, no ato da leitura, interage com as imagens e, por elas, atribui sentidos ao texto. No entanto, o que nos chama a atenção nessa passagem de Jenny é a competência que o leitor deverá ter ao se relacionar com a multiplicidade de textos que se faz no espaço do texto literário e este, necessariamente, exige um leitor que tenha um repertório de leituras para realizar a compreensão. O que ele chama de competência é a necessidade de o leitor dominar e conhecer o que são o código, o gênero e o texto.

Além dessa multiplicidade de textos ligados aos códigos verbais presentes no texto literário e que, segundo Jenny (1979), condicionam a intertextualidade, percebemos também a presença de outros códigos no texto literário que dialogam e se inter-relacionam, como pinturas, desenhos, fotografias etc., e, sem dúvida, eles interferem no sentido do texto. O entendimento do que venha a ser a leitura intersemiótica põe em questão a visão restrita de dar maior ênfase aos estudos das relações dos sistemas verbais quando se está lendo um texto literário na sala de aula. É preciso ver que o texto literário é também um intermediador de outros sistemas como o não verbal, constituindo-se, portanto, num sistema de produção intersemiótica.

Sabemos que o ato de ler o texto literário é também um ato de ver as imagens que nele se encontram. A esse respeito Joachim (2012, p. 27) diz que "se vê imagens quando se lê textos escritos". Ele reforça essa ideia ao destacar a "circulação de forças", no interior do texto literário, que enfatizam o aspecto desse texto como matéria híbrida, porque o texto literário não é só composto por palavras que se inter-relacionam, mas também por palavras-imagens ou signos-imagens que se articulam ou se inter-relacionam no ato da leitura e que afetam o leitor, dando sentido ao texto.

A leitura do texto literário evoca todo um arsenal de imagens do leitor para fazê-lo afirmar o que vê no texto como uma "verdade", ou seja, a verdade de uma linguagem constituída por imagens que compõem o imaginário do leitor. Um imaginário definido por Wunenburger (2007, p. 11) como

> um conjunto de produções, mentais ou materializadas em obras, com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, relato), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados.

Pelo que se percebe, o leitor está inteiramente comprometido com as imagens em seus aspectos visuais, linguísticos e também sonoros, sendo estes inseparáveis para que se tenha o

sentido de um texto. Entendemos que ler o texto literário é ler a imagem em suas mais variadas características, porque, durante a leitura, vamos criando, ou melhor, vamos nos re-interconectando, por analogia, com imagens de pessoas, elementos da natureza, animais etc.; todas elas estão na nossa memória imaginante, ou fazem parte de nossas experiências de vida, portanto, urge uma atenção para as inter-relações entre os vários sistemas sígnicos dos textos. Mas isso desde que entendamos texto como todas as organizações compostas pelos sistemas sígnicos, quer de ordem verbal quer de ordem não verbal, que fazem parte de nosso domínio cultural como literatura, pintura, fotografia, cinema, arquitetura, música etc.

De acordo com Perrone-Moisés (2005, p. 85), "o que hoje verificamos não é só uma dissolução das fronteiras entre os gêneros literários mas também uma abolição das fronteiras entre as diferentes artes". Isso implica termos a responsabilidade de uma prática de leitura do texto literário atentando para as possíveis ocorrências intergêneros e interartes. Outro que também demonstra não ter mais essa preocupação com as fronteiras entre as artes é Butor (1974, p. 242), ao declarar que:

> Podemos ter hoje a ideia de uma literatura de não sei que século futuro que seria ao mesmo tempo arquitetura e livros: sítios, monumentos trabalhados de tal forma que aí pudessem ocorrer acontecimentos admiráveis, nos quais a linguagem apareceria sob todos os seus aspectos, mas não fechados sobre si mesmos, em comunicação com toda uma rede de ressoadores imóveis ou móveis, portanto ao mesmo tempo localizados e difusos, ao mesmo tempo destrutíveis e permanentes.

Como podemos observar, essas "previsões" de Butor, possivelmente, já sejam um fato, quando assistimos a uma proliferação de mídias e recursos tecnológicos os mais sofisticados por onde se veiculam textos de toda ordem, resultando no surgimento de estudos em que se discutem, além da intersemiótica, a intermidialidade que se ocupa, na esteira de Joachim (2012), de abarcar as mais complexas e variadas relações entre sistemas de signos e gêneros nos campos analógico ou digital.

Quando propomos uma reflexão sobre a leitura intersemiótica do texto literário, preocupamo-nos com uma gama de textos em suas variedades complexas e com o fato de que o aluno deverá estar preparado para essa leitura. Uma leitura dialógica, que compreende o texto literário como uma relação entre as imagens-signos, tendo em vista que:

> O processo de leitura, como cognição de um signo, desenvolve-se de forma dialógica mediada pela ação do signo, entre uma mente que conhece e o objeto conhecível. A consciência de linguagem será então a consciência da existência de uma relação dialógica entre o signo e leitor e não o predomínio de um eu cartesiano, pois que "não é nosso ego que dá sentido à linguagem, mas a linguagem que dá sentido ao homem" (SANTAELLA). No

> cruzamento entre o que fala e o que ouve é que se descobre a linguagem e seus sentidos. No movimento da linguagem é que esta se realiza no seu devir, como um diálogo entre um eu e um outro. Consciência de linguagem será então a consciência de transmutação e, portanto, de leitura. (PLAZA, 1987, p. 34).

À medida que vamos lendo um texto literário, vamos interagindo com suas imagens-signos, cruzando imagens e interconectando outras, as outras de nossas experiências imaginantes, de nossas vivências de imagens, como numa grande rede. Por esse jogo de relações, vamos percebendo que uma leitura intersemiótica do texto literário vai apontando as transformações, ou as transmutações que foram operacionalizadas durante o processo de tradução intersemiótica de uma obra. Esse procedimento leva-nos a perceber que "a tradução é um processo mimético entre sistemas de signos" (KOTHE, 1981, p. 129), porque, conscientes de como ocorreram as articulações, no ato da leitura, veremos que os processos intersemióticos fazem gerar outras obras.

Chamamos atenção para outro aspecto da leitura intersemiótica que é o de esclarecer o leitor sobre os processos adaptativos que são operacionalizados pelas traduções intersemióticas dos textos verbais e não verbais, destacando que adaptação, como esclarece Hutcheon (2011), será pensar uma obra como um palimpsesto, ou seja, entender que uma obra sofreu transformações miméticas sem negar ou mostrar-se mais significativa que a outra que serviu de base para a nova obra. Quanto a isso, a autora argumenta que "a adaptação tem sua própria aura" (2011, p.27), considerando a existência da obra adaptada em seu tempo e espaço.

É preciso notar que o novo texto que surgiu de um outro não deve ser lido nem compreendido como o de origem, isso porque

> A adaptação é repetição, sem replicação. E há claramente várias intenções possíveis por trás do ato de adaptar: o desejo de consumir e apagar a lembrança do texto adaptado, ou de questioná-lo, é um motivo tão comum quanto a vontade de prestar homenagem, copiando-o. (HUTCHEON, 2011, p. 28).

Aquele que adapta uma obra é livre no processo criativo, sem compromisso com "fidelidade" ao texto que motivou a nova criação. O que está valendo são os ganhos que o leitor tem ao vislumbrar um novo texto com as características peculiares de seu novo suporte ou meio, com os usos da linguagem que lhe são próprios. Disso salientamos que os processos adaptativos, ou de transcodificação, ou de tradução intersemiótica, são formas de leituras sobre as quais predomina o ponto de vista ou perspectiva do leitor/adaptador, isto é, o leitor-

adaptador, ou autor do novo texto, desenvolve a leitura a partir de seu olhar em razão das condições socioculturais em que se encontra.

Como vimos, a leitura intersemiótica do texto literário aponta outra perspectiva de leitura e interação com o texto.

1.3 Na rede do ensino e da prática de leitura intersemiótica do texto literário

> Ninguém aprende a ler nos livros: todos aprendemos a ler lendo o mundo à nossa volta. Lemos na natureza o tempo que vai fazer, ou em que estação do ano estamos; lemos nos rostos e gestos dos que nos cercam se estão felizes, tensos, tristes, irritados; lemos sinais, placas, imagens; lemos cores, sons; usamos nossos cinco sentidos no ato de ler o mundo e somente por isso, um dia, aprendemos a ler a palavra escrita. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2010, p. 17).

Iniciaremos este subcapítulo com breves apontamentos sobre concepções de ensino de literatura e de leitura do texto literário e, em seguida, refletiremos a respeito da concepção que fundamenta nossa visão sobre os fios do ensino de uma prática de leitura intersemiótica do texto literário.

1.3.1 Sob os fios de concepções de ensino de literatura e de leitura do texto literário

Refletir sobre ensino e concepções de leitura do texto literário requer também considerar concepções de ensino de literatura que se destacam ou se destacaram ao longo do tempo, porque são elas que norteiam as práticas de leitura em nossos espaços de formação do leitor, no caso específico, na escola.

Não há uma proposta de ensino ideal de leitura do texto literário para ser implementada pelo professor-formador de leitor, como não há uma técnica milagrosa, como comenta Lajolo (1993), a respeito de alguns professores que vivem à mercê de ideias de prática de leitura pensadas por terceiros. Cabe ao professor a tarefa de levar a leitura do texto literário para a sala de aula, desenvolvendo uma prática guiada por uma ação reflexiva, que o levará a perceber qual o caminho mais relevante para que seus alunos se sintam estimulados

ao exercício da leitura. O que o formador de leitor necessita desenvolver na sua sala de aula é o gosto da leitura a partir do prazer que o texto literário provoca em razão do que ele pode significar para o aluno-leitor, mas isso só é possível se o leitor perceber o sentido do texto, porque "ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas" (LAJOLO, 1993, p. 15).

Cremos que uma possibilidade para levar o aluno-leitor a perceber o sentido do texto literário, entendido o literário, como diz Magnani (1989, p. 6), como "algo vivo e dinâmico, em constante transformação", pela mediação do professor, esteja, primeiramente, na ideia de ensino de literatura e, segundo, na concepção de leitura desse texto que norteia esse formador na prática de leitura na sala de aula.

Leite (2006, p. 21) apresenta algumas bases conceptivas sobre a ideia de literatura que marcará sua significação por parte do professor: 1. a literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural; 2. a literatura como sistema de obras, autores e público; 3. a literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária; 4. cada texto consagrado pela crítica como sendo literário; e 5. qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. A partir disso, Leite percebe que a escola tem desenvolvido uma prática de ensino de literatura tradicional, enfatizando a literatura como um bem nacional e cultural. Os agentes desse ensino estão preocupados com a história da literatura e com a manutenção de texto canônico referendado pela crítica. A autora não está, com isso, desconsiderando uma prática tradicional de ensino de literatura, mas chamando atenção para a importância de o aluno-leitor ter contato mais significativo com o texto literário, sendo conduzido a fazer uma reflexão sobre a escrita desse texto em seus aspectos teóricos e históricos e como processo de experiência criativa da linguagem e de livre expressão.

Com esse mesmo cuidado quanto ao ensino de literatura na escola, Cosson (2011, p. 21) diz:

> No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados bibliográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes.

Um ponto mais preocupante levantado por Cosson (2011) está no fato de alguns professores, para fugir do texto canônico, se valerem de outros textos ou de outras linguagens, como filmes, seriados de TV, canções populares e outros meios culturais, acreditando que seja a melhor forma de aproximar os alunos de um mundo onde a imagem é marcadamente intensa e dinâmica. Nós apostamos numa prática que não descarta qualquer possibilidade de interação do aluno com os mais variados textos ou linguagens para o desenvolvimento de sua leitura, mas ressaltamos que o nosso interesse está mais nas convergências entres textos e linguagens, não fazendo valer um mais do que o outro. A literatura não deve ter seus textos consagrados relegados a uma segunda opção de uma prática de leitura de texto; pelo contrário, o texto canônico necessita ser lido e discutido como referência para os novos textos que vão surgindo e os nossos leitores na sala de aula necessitam interagir com essas referências.

O estudo da literatura na sala de aula necessita integrar o leitor ao texto; fazer com que ele crie vínculos com o texto literário a partir da experiência que tem na sua vida sociocultural. Diz Silva (2005, p. 57) que

> a literatura deve ser discutida com o aluno, a fim de que este possa experienciá-la e entendê-la como uma forma de representação social, ou ainda como uma manifestação artística de cunho interdisciplinar, intimamente atrelada à realidade.

Por essa ideia de Silva (2005), acreditamos que a literatura como representação se justifica a partir do momento em que entendemos representação como aquilo que se assemelha a, que toca a realidade *como se* a fosse, isso porque, conforme Iser (2002, p. 110), no espaço do texto literário, em razão de seu jogo, o significante se apresenta fraturado, assim, "perde sua função designante de modo a poder ser usado figurativamente, por efeito da indicação ficcional do texto, segundo a qual o que é dito há de ser tomado *como se* pretendesse o que disse". Por essa razão, o denotado no espaço da representação abandona temporariamente sua significação do mundo constituído por um significante com significado do mundo configurado. Quanto à ideia de representação, Foucault (1987) a reconhece pelo seu caráter duplo, ou seja, "é preciso que haja, nas coisas representadas, o murmúrio insistente da semelhança; é preciso que haja, na representação, o recôndito sempre possível da imaginação". Como podemos perceber dessa ideia, a literatura tem essa dupla face da semelhança e da imaginação para que se nutra de possibilidades significativas e de sentidos para o leitor. E, quanto a seu caráter de arte, a literatura possui um valor estético que se justifica pelo que provoca no leitor como emoção, sentimento, encantamento; um deslocar

para viver uma experiência de imagem pela experiência que tem o leitor com as imagens de si mesmo frente ao mundo.

Se partirmos do pressuposto de que literatura é corpo sensível que sensibiliza o sujeito-leitor a compreendê-lo também pelos sentidos, perceberemos que é necessário nos deixar afetar por ele, permitir-nos viver temporariamente na sua intimidade de corpo-imagem para que possamos tornar visíveis as tantas imagens de seu corpo na nossa interioridade corpórea. Partindo dessa ideia de relação entre corpos, Cosson (2011, p. 16) destaca:

> O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

A partir dessa colocação de Cosson, podemos ver que a atividade de leitura do texto literário é um exercício de desvelar a imagem do corpo literário a partir das potencialidades que as imagens-corpos proporcionam frente ao contexto do cotidiano humano. As imagens literárias são tão presentes, como presente é a rotina e todas as suas experiências. Por isso, acreditamos que o ensino da leitura do texto literário deva ser um ato que permita o aluno-leitor ler esse texto como ele sente seu próprio corpo, como imagem que possui volume, cor, sabor, perfume etc. Nessa perspectiva, a leitura do texto literário na sala de aula requer do formador de leitor do texto literário uma prática que leve o leitor a sentir que o texto convive com ele, faz parte da rotina do mundo.

Cosson (2011, p. 26) destaca algumas pressuposições sobre leitura e literatura que são motivos para o travamento do processo de letramento literário na escola. Uma primeira está na ideia de que “os livros falam por si mesmos ao leitor”, com isso, o leitor fica livre para ler pelo prazer, sem as exigências estratégicas da escola para tais leituras. Mas não se pode esquecer que a escola influencia exatamente o modo como esse leitor lerá o texto fora dela. Por isso, é importante que o leitor compreenda algumas estratégias de interpretação para bem aproveitar o que o texto literário tem como contribuição para a sua formação. Outra pressuposição está em argumentar que a leitura é um ato solitário e o tempo na escola deve ser bem aproveitado para o aprendizado do aluno. Pensar dessa forma é um grande equívoco, porque faz parte do processo de ensino-aprendizagem a leitura do texto literário em razão de ele contribuir para que o aluno-leitor contate a sua própria experiência de vida pelas

experiências das imagens no espaço da literatura, que o fará compreender a si e ao outro – esse é o caráter solidário da leitura. Quanto a isso, Petit (2009, p. 43) afirma:

> Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma.

Dois pontos consideramos a partir do que diz Petit, o ensino da leitura do texto literário é um ato solidário, porque aproxima as pessoas; e também quem lê abre-se para o outro no lugar onde esse outro se encontra, porque a leitura não segrega as pessoas, ela possibilita ao leitor contatar o seu mundo e o mundo do outro.

Outro aspecto que observamos em Cosson (2011) é a ideia de acharem que o leitor jamais terá condições de expressar o que sente do ato da leitura do texto literário, pois os sentimentos provocados pelos textos literários são inatingíveis, não havendo condições de se dizê-los. Tal posicionamento poria por terra qualquer tentativa de o leitor se aproximar do texto literário usando os seus sentidos. E, por fim, concordamos com Cosson quando ele questiona o argumento de que a tentativa de analisar o texto literário a partir de pressupostos teóricos impediria o leitor de viver o encantamento desse texto. Como se percebe, isso seria uma tentativa de sacralização da literatura, atitude que não ajudaria em nada a aproximação do leitor com relação ao texto literário, pelo contrário, impediria o leitor de compreender os mecanismos de feitura desse texto e, assim, de interagir com ele com proficiência.

Insistimos, em nossas discussões, em que o ensino de literatura na educação básica necessita ser entendido/praticado como uma prática de ensino da leitura do texto literário, ou seja, “ensina-se um saber sobre literatura, e não se propicia uma vivência com o texto de modo mais livre, em que o leitor possa fazer inferências, questionar o que está sendo lido e questionar-se, ter, enfim, uma atitude de sujeito”. (ALVES, 2014, p. 20). Alves (2014) ainda acrescenta a urgência de uma metodologia que faça com que o aluno-leitor dialogue com o texto literário e o professor-formador seja então o mediador dessa prática.

Há uma necessidade de considerar o ensino de literatura e, consequentemente, o ensino de leitura do texto literário como uma experiência prática, de caráter interacionista, que leva em conta o leitor e o professor-formador-mediador, envolvidos ambos com o texto literário, levando em conta que

> no campo da literatura, o que se "ensina" não é uma disciplina em si, mas a paixão a mover aquele que lida com a palavra e sua magia, seja autor, seja leitor. E tal encanto, provocado pelo andamento da palavra no texto literário, será tanto maior para o leitor (aprendiz e mestre) quanto maior for a capacidade em desvelar onde e como aquele texto *cria*, *brinca*, *joga*, recria significados, ressemantiza vocábulos envelhecidos pelos usos, desautomatiza sentidos habituais, faz nascer linguagens outras no seio das constrições impostas pela língua. Eis o terreno para libertar os imaginários, bem como as fantasias, os desejos, as criações. (QUEIROZ; SANTOS, 2003. p. 86).

Dessa forma, o que está em jogo no ensino da literatura e da leitura do texto literário é a sensibilidade tanto do professor quanto do aluno-leitor, para que ambos estejam apaixonados pela literatura e desta partam para a produção de novas criações imaginativas e também possam estabelecer comparações ou relações com outras artes.

Algumas posturas de leitura do texto na escola podem ser observadas, de acordo com Geraldi (2006, p. 92-98), e nestas também se inclui o texto literário: a leitura – busca de informações: nesse caso, o leitor pode explorar a estrutura do texto, visando, por exemplo, a obter informações quanto à personagem em seu contexto espaço-temporal ou elementos históricos presentes na narrativa etc.; a leitura – estudo do texto: visa, por exemplo, a perceber, na narrativa, pontos de vista de personagens etc.; a leitura do texto – pretexto: o que se pretende é que o leitor interaja mais efetivamente com o texto literário, dramatizando-o, desenhando ou pintando as imagens desse texto, criando outros textos verbais ou não verbais; e a leitura – fruição do texto: parte da ideia de fazer o leitor viver o texto pelo prazer de sua leitura, viver a experiência que ele proporciona com suas imagens e experienciar a intensidade do texto. É conforme esse último tipo que compreendemos a leitura do texto literário.

Para Yunes (2002, p. 27),

> o movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às "impressões" deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo.

Pelo que podemos perceber a partir do pensamento de Yunes, um dos compromissos do ensino da leitura do texto literário é fazer com que o leitor contate a si mesmo pelas imensidões dos espaços das imagens e se deixe sensibilizar por elas, porque entendemos que sentir a imagem é poder sentir a si mesmo na exterioridade do mundo e na interioridade de nossa natureza humana.

Adverte Rouxel (2013, p. 20) que

> pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Pelo que propõe Rouxel, o ensino de literatura necessita primar por um sujeito-leitor engajado com o texto literário, receptivo a esse texto de forma sensível, sem perder de vista a criticidade. Para isso, é imprescindível um formador de leitor do texto literário comprometido com um ensino de literatura que provoque o aluno-leitor a contatar o texto literário e identificar neste as suas peculiaridades genéricas, poéticas, discursivas etc., percebendo o quanto a literatura é rica em experiências imagéticas que são familiares à própria rotina do aluno e este pode compartilhar suas experiências de leitura em conjunto com os demais leitores da sala de aula.

Um ponto relevante que Cosson (2014) vem discutindo é o lugar da literatura devido aos novos formatos e veículos de circulação do texto literário, porque isso repercute consideravelmente no ensino da leitura e na relação que o leitor passa a ter com esse texto, alargando a sua forma de interação e compreensão dessa leitura. Como exemplo, vemos a literatura na relação com a música, com o filme, com os seriados da TV, nos jogos eletrônicos etc. Então, pensar o ensino de literatura na atualidade é levar em conta também como ela está sendo apresentada ao leitor hoje. Cosson (2014, p. 18-19) faz a seguinte declaração:

> O fenômeno é tão comum que já não conviria identificar determinada obra como literatura, antes se deveria buscar verificar como a literatura atravessa as várias manifestações que transitam pelo seu espaço discursivo. Tal postura está mais de acordo com a própria forma de existência das obras que se entrecruzam e se reconstroem sem limites outros que o meio e sem um centro único que as defina como singular.

Dessa forma, depreendemos que o ensino de literatura e de seu texto não mais conta só com a palavra pela palavra, mas investe nos modos como essa palavra-imagem transita, se relaciona, dialoga com os vários meios.

Levando em conta a relação entre as concepções de literatura e de seu ensino, chama-nos atenção a forma como Candido (2012, p. 23) a compreende:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Essa ideia de Candido faz a literatura ser compreendida como mais próxima da realidade humana, em razão de ser uma criação acessível a todas as camadas sociais, porque por ela interagimos e dialogamos sobre os mais diversos problemas da existência humana. Esse caráter solidário da literatura, por permitir uma interação entre leitor e texto, justifica seu aspecto humanizador, porque ela faculta ao leitor ver a si mesmo a partir de suas múltiplas imagens.

Por essa concepção de literatura, entendemos que o seu ensino, a partir do texto, deve ser pautado nas aproximações afetivas e emocionais, num primeiro momento; primar pelo envolvimento com o texto, escutando-o para que também se escute a si mesmo. Isso nos permite conceber a literatura e seu texto como um fenômeno, porque ela se oferece como uma experiência que se realiza na intimidade do leitor.

O ensino de literatura na sala de aula deve fazer o aluno-leitor ver que o texto literário faz parte do cotidiano do mundo onde ele vive; que a criação do texto literário tem como ponto de partida a relação que o autor tem com o seu entorno sociocultural. Como afirma Iser (1996, p. 11):

> o texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la.

Então, o ensino de leitura do texto literário não pode distanciar o aluno-leitor da realidade mundana, ao contrário, aproxima ambos; faz o leitor ver no texto o que ele percebe na exterioridade do mundo e viver, na sua intimidade, as imagens as quais ele reserva em si mesmo pelas dimensões do imaginário. Assim, as nuances imagéticas são reconhecidamente as que experiencia o leitor, porque elas estão nele e são elas o próprio sujeito-leitor que as realiza em decorrência de suas incursões pelo mundo.

O professor como mediador necessita compreender que

> no processo de leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. Por esse motivo, a teoria fenomenológica da arte enfatizou que o estudo de uma obra literária não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, mas na mesma medida aos atos de sua apreensão. (ISER, 1996, p. 50).

Isso implica considerar a relevância do ato receptivo do texto literário, porque, no ato da leitura, não se conta apenas com aspectos esquemáticos ou estruturais; assim, é imprescindível levar em conta a forma como o leitor se relaciona com esse texto, de onde

partem as imagens que ele traz em sua memória para ler o texto e para com este pactuar as "verdades" nele contidas. O formador de leitor, nesse caso, precisa compreender, na ótica de Iser (1996, p. 50), que "a obra se realiza então na convergência do texto com o leitor", isso porque a leitura, enquanto processo, só se efetiva quando há um leitor realizando esse ato.

A escola cumpre um papel relevante no processo de formação do leitor do texto literário, assim, o professor-formador deve considerar que

> um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas o mesmo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidades etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma grande obra literária. (LOYOLA, 2013, p. 115).

Isso porque o texto literário exige do leitor um envolvimento maior com ele dada a complexidade de seu discurso, que requer uma escuta atenta das múltiplas vozes que dele provêm, como também dos arranjos imagéticos presentes no texto literário. Nesse caso, o formador de leitor precisa mediar essa leitura, dando a chance ao aluno-leitor de acompanhar os vários movimentos estabelecidos pelos signos-imagens e seu contexto e, assim, ter a chance de perceber a largueza de significados e de sentidos desse texto.

Candido (2002, p. 82) destaca que um dos aspectos da literatura é sua função humanizadora, como já destacamos anteriormente, em decorrência de ela ser "algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem". Essa função se cumpre quando ela satisfaz a fantasia, contribui com a formação da personalidade dos sujeitos-leitores e também colabora para o conhecimento do mundo. No primeiro caso, ela provoca o imaginário do leitor, deslocando-o para os espaços das imagens ou dos mundos oníricos pela poesia e ficção, aproximando-o, dessa forma, da sua própria realidade objetiva e subjetiva. Desse modo, ela também está alimentando o poder criativo do leitor. No segundo, ela colabora com a formação educativa, mas não nos moldes de uma pedagogia oficial, que ressalta os ideais de verdade, de bom e de belo instituídos pelas classes dominantes, como acentua Candido; na verdade, "ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa com ela – com altos e baixos, luzes e sombras" (CANDIDO, 2002, p. 84). E, no terceiro, pelo fato de ela se apresentar como um produto que aborda, de forma representativa, problemas de âmbito social, conferindo maior clareza frente às questões da realidade concreta.

1.3.2 Os fios do ensino de leitura intersemiótica

O ensino de leitura do texto literário numa prática intersemiótica se constitui considerando as inter-relações as quais os sujeitos-leitores mantêm com os vários textos. Isso fica demonstrado quando se percebe que um texto não é uma unidade isolada, pois assim ele não existiria. Ele é produzido tendo em vista as relações e tensões que o autor do texto mantém com o seu meio e todas as formas de linguagens, quer da esfera verbal, quer da não verbal. Nesse caso, percebemos que um texto motiva a existência de um outro, isto é, um texto faz existir outro texto, infinitamente. Com isso, vemos que os textos literários e os não verbais como pintura, fotografia, cinema e outros são de natureza dialógica e, consequentemente, intersemióticos, dadas as interações e intersecções estabelecidas.

A nossa preocupação é refletir sobre um ensino que leve em conta as competências que os alunos necessitam ter para analisar e interpretar o texto literário e dele perceberem as múltiplas relações que são mantidas entre os signos verbais e os não verbais, e como estes se articulam na geração de novos textos, literários ou não literários. Por isso, vemos a necessidade de discutir uma prática de sala de aula com o texto literário que leve em conta as relações entre os textos verbais e não verbais.

O texto literário é composto de imagens que se articulam entre si e, no ato da leitura, essas articulações imagéticas favorecem a construção dos sentidos. Então, a partir dessa compreensão, acreditamos ser importante um ensino de leitura do texto literário em que se oriente o aluno a vivenciar essas imagens em relação com a forma como eles vivenciam suas experiências no seu cotidiano, porque os sentidos que elas esboçam do texto estão em comum acordo com o que o leitor experiencia nas suas vivências socioculturais. Isso implica afirmar que a leitura do texto literário (e também das outras artes) gera interpretações a partir dos referenciais do leitor, isto é, são os pontos de vista ou perspectivas do leitor que o farão interagir com a obra e perceber seu sentido.

Nossa preocupação com ensino da leitura do texto literário numa perspectiva intersemiótica está voltada a fazer com que o aluno compartilhe dos bens culturais que estão à sua volta e que o influenciam nas suas relações sociais. A leitura do verbal em interação com o não verbal, pelos processos intersemióticos, é favorável ao aluno para que ele se motive à criatividade. Barthes (1997, p. 16-17) declara que seu entendimento sobre literatura está na “prática de escrever”; ele alega:

> nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto.

A compreensão de Barthes sobre literatura nos convence de que o ensino da leitura desse tecido complexo que é o texto literário deve levar em conta o caráter de dramaticidade e de tensão do jogo de representação que o aluno vivencia a cada leitura, fazendo vir a sua presença as muitas imagens que se encenam no espaço literário em inter-relação com as imagens do imaginário do leitor. As colocações de Barthes fazem sentido quando entendemos que o ato de ensinar a ler literatura é fazer o aluno perceber os engajamentos dos fios-imagens do texto verbal em consonância com as muitas imagens do não verbal. Isso implica afirmar que uma imagem não se compreende sem outra imagem no grande teatro das imagens. E que elas são motes da criação de novas escrituras.

Observamos que Barthes (1997, p. 18) destaca o caráter enciclopédico da literatura por entender que ela faz "girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso". Por esse seu caráter, entendemos que o ensino da leitura do texto literário exige uma prática que alargue as dimensões leitoras dos alunos ao fazê-los tomar consciência do universo imagético da literatura, estabelecendo inter-relações com as outras artes e vice-versa. Assim, ensinar a ler literatura é levar em conta o seu caráter intersemiótico quando percebemos que as imagens-signos se relacionam com outras imagens-signos como a pintura, a fotografia e o cinema, por exemplo.

A nossa proposta de ensino da leitura do texto literário em relação com as outras artes consiste em primarmos pelas correspondências entre as linguagens das artes; fazer o aluno perceber o quanto elas dialogam, conferir suas aproximações sem, no entanto, apontar a supremacia de qualquer uma das formas. Estamos trabalhando com imagens, e são elas que nos interessam em nossas práticas de leitura na perspectiva de uma ação intersemiótica, em que as imagens-signos se inter-relacionam, provocando efeitos estéticos significativos para o leitor.

Chamar atenção para uma prática de leitura intersemiótica é, à luz de Paulo Freire (2001, p. 11), ter em mira que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Isso nos ajuda a ter consciência de que a leitura, quer

do texto verbal, quer do não verbal, não é fruto de abstrações delirantes de imagens irrealizáveis, mas resulta da inserção do sujeito-leitor em sua realidade para, a partir daí, apreender sentido das imagens-signos que o mundo faz ver e que o leitor percebe no ato da leitura. Sabemos que as imagens poéticas no espaço das artes são resultantes dos devaneios do sonhador, como inferimos de Bachelard (1988), mas elas advêm da consciência do artista sobre sua realidade, isso porque "ininterruptamente a imaginação reanima a memória, ilustra a memória" (BACHELARD, 1988, p. 20), assim o mundo se realiza em imagens que convidam imagens para as práticas de leitura. E esse ato de ler, como coligimos de Freire (2001), é constituído ao longo das experiências do leitor.

Ensinar leitura do texto verbal e não verbal em suas convergências intersemióticas é fazer o aluno perceber e imaginar. Freire (2001), quando fala "palavramundo", demonstra sua incursão pela "sementeira" da palavra que dá ao leitor o direito ao reencontro com a palavra-imagem de sua experiência mundana para a compreensão da leitura. É esse o reencontro com a imagem que faz o leitor interagir com as muitas imagens adormecidas na trama dos textos, as quais reconfiguram seus sentidos quando animadas pela leitura. O leitor revive a experiência da palavra-imagem quando a sente e a sonha na intimidade de sua memória. Então, ensinar a ler texto verbal e não verbal nas suas inter-relações é provocar nos alunos-leitores o desejo do encontro com as imagens pelas imagens vividas.

Resaltamos dois aspectos discutidos por Silva (2005, p. 16) ao tratar da leitura na escola: o primeiro diz respeito à natureza interdisciplinar do ato de ler, que "é influenciado por estratégias cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, conhecimento do policódigo literário, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto"; e o segundo refere-se ao fato de a significação do texto literário ser constituída pela relação que o leitor mantém com ele ao recepcioná-lo, isso faz com que haja um envolvimento dinâmico entre a literatura e o leitor. Por esses destaques, em razão do caráter interdisciplinar do texto literário e também pela efetiva participação do leitor na interpretação desse texto, ao propormos práticas de leitura do texto literário, vemos a importância de chamar a atenção do aluno para as imagens-signos que nos levam a interagir com outras imagens-signos, presenciadas no texto literário em decorrência dos policódigos semióticos. O leitor, ao interagir, ao se envolver com esses códigos-imagens-signos, os traz para a sua realidade e disso extrai significados e sentidos do texto.

É fato que, para tal prática intersemiótica de leitura do texto literário, o professor-formador de leitor deva estar devidamente formado, de posse dos conhecimentos necessários para essa prática, a fim de ajudar seu aluno-leitor a perceber as inter-relações ou interconexões que os textos mantêm entre si. Para isso, é necessário que a escola favoreça uma prática de leitura que dê tempo ao aluno de estabelecer as devidas convergências síginicas entre os textos, oportunizando a "troca de experiências, as discussões sobre a diversidade de interpretações e a valorização das leituras dos alunos" (SILVA, 2005, p. 17). Se assim não acontece, o processo de escolarização da leitura do texto literário não cumpre com o seu compromisso de incentivar uma prática de leitura crítica, gerando a artificialidade das atividades de leitura. O que defendemos é uma prática de escolarização do texto literário entendida como aquela que faz o aluno-leitor perceber as dimensões simbólicas do texto, as quais extrapolam o espaço escolar.

Quanto a esse processo de escolarização, Silva (2005, p. 18) comenta:

> O que nós, professores, podemos fazer é direcionar nossos esforços para desenvolver atividades capazes de ampliar a escolarização adequada do ato de ler e da leitura literária, vinculando o ensino-aprendizagem às necessidades que os alunos encontram fora da escola, nos usos sociais das práticas de leitura.

A relevância da escolarização da leitura do texto literário, de acordo com Silva (2005), está no desenvolvimento de uma prática de leitura que interaja com a realidade do aluno-leitor fora do contexto escolar, para que ele perceba que o texto literário está em sintonia com as múltiplas ocorrências sociais, culturais, políticas, históricas etc.; trata-se, portanto, de uma prática de leitura que convide o aluno a participar do texto, não se distanciar dele. Por essa razão, Lois (2010, p. 19) afirma que

> o poder maior que a leitura dá ao cidadão não deve estar apenas em sua autonomia para atividades da vida diária, mas em seu poder de escolha: ler para ampliar sua bagagem, expressar sua subjetividade e ir adiante em sua contribuição social.

Um aspecto enfatizado por Silva (2005) é a importância da teoria da literatura como subsídio às práticas pedagógicas de leitura do texto literário, porque a teoria da literatura auxilia nas abordagens da literatura, contribuindo para a realização de articulações entre leitura, análise e interpretação do texto literário, por parte do aluno, de forma crítica. A teoria da literatura permite ainda: reconhecer diferentes gêneros literários e suas inter-relações genéricas; analisar a obra literária numa perspectiva interdisciplinar; estudar a obra literária,

tendo por base o interculturalismo; ter clareza das diversas correntes teóricas que se dedicaram a discutir a literatura; saber distinguir teoria da literatura, crítica literária e história da literatura; e fomentar estudos intersemióticos, que têm em mira as relações da literatura com as outras artes. É essa última abordagem destacada por Silva (2005) que, particularmente, motiva nosso interesse em discutir uma prática de leitura do texto literário.

Ressaltamos que uma abordagem de ensino de leitura do texto literário não deva servir de camisa de força a ponto de engessar a criatividade do aluno-leitor ao expor a sua leitura; nem tão pouco se pretende fazê-lo só repetir fórmulas prontas. Kefalás (2012, p. 3) enfatiza que:

> Uma abordagem do ensino de literatura que se limite a uma concepção informativa, estreitando o trabalho com os textos a quadros históricos ou estéticos de forma que cristalize as eventuais leituras em padrões prévios, não permite, ou permite em segundo plano, uma aproximação efetiva do leitor com a obra.

Como podemos ver, o trabalho de leitura do texto literário necessita ser desenvolvido por meio de uma prática que convide o aluno a vir para junto do texto e com ele interagir. O aluno necessita ser provocado pelo texto e este o desloca e o transforma. Mas, para isso, ele precisa perceber sentido no que está lendo. Infelizmente ainda presenciamos práticas de leitura em que o aluno é engessado, fica sem poder dar asas a sua imaginação criante e não desenvolve a leitura como ato de produção, isso porque, como enfatiza Suassuna (2010, p. 49),

> a leitura/interpretação se dá num quadro em que tudo é previsível. Anula-se, assim, o leitor-produtor, pois o objetivo é o leitor-reprodutor. Lê-se para se entender o que já está traçado; o exercício de interpretação resume-se à busca de uma resposta já dada.

Em termos do ensino da leitura do texto literário, precisamos nos conscientizar de que literatura também é arte, daí, enfatiza Lois (2010), o aluno necessita ser levado ao texto literário entendendo-o como arte; assim, no desenvolvimento da leitura, o aluno-leitor precisa ser motivado a ver as imagens verbais em interseção com as outras imagens não verbais, percebendo o texto literário não como algo enigmático, mas como lugar de sentidos, isto é, "o texto literário é arte, não é pedagogia. Dialoga com a subjetividade, não com a técnica" (LOIS, 2010, p. 35).

Vislumbramos uma prática de ensino de leitura do texto literário numa perspectiva intersemiótica, que conte com a experiência da imagem vivida na sala de aula pelo ato da

leitura, em que o aluno-leitor possa ter o texto literário como ponto de partida para contatar as muitas imagens de seu imaginário e, a partir delas e com elas, perceber as relações com as outras imagens dos textos não verbais e também o quanto os textos não verbais contribuem com a proliferação de novas imagens-signos.

Lembra-nos Yunes (2003, p. 8) que

> antes de escrever com letras, os homens escreveram com imagens, rituais, costumes e deram legibilidade ao caos (não é sinônimo de desordem, já aprendemos com a física) interior e exterior, através de legisladores que eram a um só tempo profetas e criadores.

Essa colocação de Yunes reafirma a forte relação que temos com a imagem em todos os seus aspectos, pois, quando lemos o texto literário, é uma imagem que nos comunica a existência do que experienciamos no ato da leitura. Ela faz parte de nossa ancestralidade. Não vemos palavras, mas imagens em profusão. É isso que nosso aluno-leitor deve ser motivado a perceber nas aulas de leitura em nossas escolas.

Ainda acentua Yunes (2003, p. 12):

> A leitura do texto funciona, pois, como um ensaio de "vida". Ela pode vir expressa em linguagens das mais diversas, do poema à canção, da fotografia ao cinema, da música ao plano arquitetônico de uma cidade, do cardápio ao arranjo de uma mesa, de uma jarra de flores: a "textualidade" da leitura se materializa em uma forma gráfica, ou dela parte, em um incessante recomeçar.

Se é assim que a leitura funciona, "como um ensaio de vida", então cumpre-nos a tarefa de um ensino de leitura do texto literário em nossas escolas na qual deixemos que os alunos-leitores pintem, revelem, deixem vir imagens em decorrência de imagens; por essa razão, a literatura é imanência imagética da vida.

Portanto, cumpre ao professor-formador de leitor do texto literário, numa relação intersemiótica, desenvolver algumas etapas de escolarização do texto, para o que elencamos as seguintes sugestões de ação participativa:

- propor estratégias de leitura do texto literário que façam o aluno-leitor interagir com as imagens literárias, incentivando-o à percepção e à imaginação do lido;
- ler o texto literário em sala de aula, resgatando os conhecimentos que os alunos têm de imagens não verbais que possam estar dialogando com as imagens verbais do texto;
- discutir com os alunos o que é a imagem-signo literária e a imagem-signo das outras artes como, por exemplo, a pictórica, a fotográfica e a cinematográfica;

- promover discussões com os alunos-leitores, após a leitura do texto literário, que os incentivem a perceber as convergências ou inter-relações que uma imagem-signo verbal pode manter com uma imagem-signo não verbal;
- promover estratégias de leitura através das quais o aluno-leitor perceba e compreenda os processos de adaptação do texto literário para outras formas de artes como, por exemplo, a pintura, a fotografia e o cinema ou vice-versa.

Os procedimentos de leitura acima estimulam uma prática de leitura do texto literário, motivando o aluno a ler interagindo com os textos, percebendo as relações entre eles não como uma mera tentativa de tradução de imagens-signos para outras; a leitura intersemiótica do texto literário numa relação com as outras artes fará o aluno-leitor compreender que as traduções intersemióticas dos textos são de ordem livre por parte de quem as realiza, não obrigando a uma tradução signo a signo, até porque as organizações sígnicas são diferentes, tendo cada sistema exigências particulares. Assim, o aluno-leitor estará percebendo que "o texto dito original pouco mais é que ponto de partida para uma construção inédita" (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

Os procedimentos de uma prática de leitura intersemiótica do texto literário, acreditamos, conduzem o leitor a refletir sobre o que lê/vê no texto, porque o que ele tem diante dos olhos são imagens que lhe devolvem a sua própria realidade feita em imagem. Esse é um exercício de tomada de consciência sobre o lido/visto no texto, porque "toda imagem – é uma '*forma que pensa*'" (SAMAIN, 2012, p. 23). Nesse caso, o formador de leitor cumpre um papel importante, que é o de levar o aluno-leitor a pensar/refletir sobre aquilo que está lendo.

A prática de um exercício de leitura intersemiótica do texto confere ao aluno o direito de entender que texto não é tão somente restrito ao universo dos enunciados linguísticos; na verdade, chamam-se

> "textos" os diversos tipos de produções semióticas que pertencem a uma prática discursiva. Fazendo isso, conformamo-nos, aliás, a um uso cada vez mais comum nas ciências humanas, nas quais se fala constantemente de "texto", ou até de "discurso" musical, pictórico, arquitetônico etc. (MAINGUENEAU, 2008, p. 139).

Essa forma alargada de compreensão de texto no ensino de leitura do texto literário significa manter o aluno-leitor atento às mais variadas dimensões textuais e suas

correspondências num mundo de imagens continuamente re-apresentadas em todas as produções imagéticas realizadas nos mais diversos meios socioculturais.

1.4 O sujeito-leitor na rede do texto literário

Ler o texto literário é ter consciência de que o ato da leitura requer participação integral na ação exercida. E, na contemporaneidade, que contém uma diversidade de recursos imagéticos, o sujeito-leitor necessita realizar o ato da leitura do texto literário envolvendo-se com esse objeto estético, que lhe exige conhecimentos para estabelecer as inter-relações entre as imagens-signos, resultando isso numa leitura significativa.

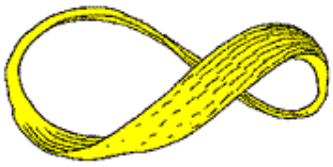
Neste subcapítulo, temos a intenção de refletir sobre a complexa relação que o sujeito-leitor mantém com o texto literário na contemporaneidade, tendo em vista a dinâmica das experiências vivenciadas por ele, num mundo que vive em plena transformação, em todos os seus aspectos: social, cultural e histórico. Situar-se como leitor frente a esse complexo mecanismo de transformação desafia o sujeito-leitor a um diálogo permanente com a "experiência de si" ante a necessidade de conhecer-se, experimentar-se, desafiar-se etc., tendo em vista que o texto literário exige mais experiência e desafios desse leitor.

Ao pensarmos o sujeito-leitor do texto literário como aquele que integra o conhecimento vivenciado ao longo de sua vida com as imagens literárias, fica evidente que esse leitor em destaque está por romper a barreira entre os limites espaciais da ficção e da realidade constituída. Isso porque o que é constituído socioculturalmente é também uma experiência imaginária, desde que entendamos as obras do imaginário como resultantes das ações humanas. Esse leitor percebe em si mesmo, em suas experiências, que o que ele lê reverbera tanto de fora para dentro, como de dentro para fora, ou seja, são forças centrípetas e centrífugas que atuam em simultaneidade com o movimento das tessituras sociais.

Para compreendermos a dimensão desse sujeito-leitor, resolvemos dividir este item em duas partes. Na primeira, trataremos do sujeito-leitor e sua complexidade frente às dimensões das redes sociais e culturais em que ele se situa; na segunda, refletiremos especificamente sobre esse mesmo sujeito diante da leitura do texto literário.

1.4.1 Os fios do sujeito-leitor contemporâneo

Iniciaremos nossas reflexões sobre o sujeito-leitor contemporâneo com o apoio de uma imagem que servirá de base para o que intentamos expor.



Fita de Möbius

A fita de Möbius foi desenvolvida pelo matemático August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858, em suas reflexões sobre o espaço topológico. Ela não tem lados interno e externo separados, ambos estão integrados. Por essa razão, apropriamo-nos de sua imagem para demonstrar que o sujeito-leitor da contemporaneidade vivencia toda ordem de conhecimentos dentro e fora de suas relações socioculturais, de forma individual e coletiva, em simultaneidade. Isso porque o que se sabe do mundo, aquilo que se conhece faz parte desse sujeito, pertence a ele, integra-o. Temos uma imagem reflexiva desse sujeito, que vê o mundo como se vê a si mesmo.

Todos os acontecimentos externos ao sujeito-leitor afetam-no em sua intimidade, isto é, passam a fazer parte de sua experiência interior, estão nele, integram-no. Isso dizemos em virtude do que representa a fita de Möbius, com suas forças interna e externa em interação; assim acontece com o sujeito ao interagir com os acontecimentos de sua existência, os quais repercutem no desenvolvimento de seus conhecimentos sobre as coisas do mundo. Tais conhecimentos dinamizam as ações do sujeito nos aspectos sociais, culturais e históricos. Nesse caso, todas as atitudes imaginativas, criativas e receptivas desse sujeito são geridas por aquilo que ele passa a conhecer em seu meio e, nesse mesmo meio, ele transforma e produz novos conhecimentos.

Os conhecimentos empreendidos e vivenciados pelo sujeito repercutem na sua atuação sociocultural tanto interna como externamente. Logo, as realizações desse sujeito se sucedem pelas interseções dos conhecimentos que demandam condicionantes internos e externos. Esses condicionantes são forças de poder reguladas por instituições como governo, família, escola e religião.

De acordo com o que já dissemos sobre a fita de Möbius, acreditamos que o sujeito-leitor interage com o texto, integrando os conhecimentos adquiridos nas experiências de seu contexto sociocultural e na sua formação escolar. Assim, ao ler, o sujeito-leitor evoca esses diversos conhecimentos para compreender e interpretar um texto. Como sabemos, um texto não é lido separando-se seu conteúdo, como se puxássemos fio a fio um tecido, pois isso

ocasionaria fratura no entendimento dessa leitura. O sujeito-leitor lê inter-relacionando os saberes e as suas mais diversas experiências acerca do mundo.

No ato da leitura de um texto não literário, o sujeito-leitor vivencia a complexidade de uma formação escolar que fora recebida em disciplinas, como se a existência fosse divisível em partes, como se não houvesse qualquer possibilidade de relação entre elas. Mas a própria complexidade faz o sujeito-leitor perceber que o aparente caos tem uma ordem, porque, como declara Morin (2009, p. 42),

> (...) a complexidade exige que se tentem compreender as relações entre o todo e as partes. O conhecimento das partes não é suficiente, o conhecimento do todo enquanto todo não é suficiente, se ignorarmos o conhecimento das partes; somos pois levados a um vaivém em ciclo para reunir o conhecimento do todo e o das partes. Assim, substituímos o princípio de redução por um princípio que concebe a relação de implicação mútua todo-partes.

Um texto é tão complexo quanto a existência humana, assim, o sujeito-leitor integra as partes desse texto a partir do momento em que ele reúne conhecimento de si e do mundo para estabelecer uma relação de sentido. Essa relação de sentido se efetiva quando sujeito-leitor e texto são concebidos como inseparáveis. Há, nesse caso, uma relação "todo-parte" e "parte-todo", por sabermos que a existência de um implica a do outro. O sujeito é um ser que se expressa geralmente com um signo para comunicar ao outro sobre si mesmo ou sobre seus saberes, portanto, desenvolve um texto para esse fim; e o texto é um enunciado de imagens o qual veicula as ideias ou pensamentos de um sujeito para outros sujeitos, a fim de perpetuar pelo signo-imagem o sentido da sua existência.

Podemos notar que, nessa relação sujeito-leitor/texto-objeto, os limites são rompidos em prol da compreensão dos conhecimentos produzidos. Nesse caso, o sujeito-leitor compreende um texto quando o percebe como parte reflexiva de si mesmo, como fenômeno da experiência de si[5]. Isso implica dizer que toda manifestação discursiva (texto) reflete o sujeito-leitor em suas verdades constituídas por sua presença nas instituições que o congregam. Como podemos notar, há uma relação reflexiva complexa quando o próprio sujeito-leitor também se vê na condição de texto para compreender um texto.

[5] Para Larrosa (2011, p. 42-43), "(...) a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc."

A cada ato de leitura, o sujeito-leitor se reescreve pelas novas experiências vivenciadas, pelos engajamentos, pelas reordenações que dá a sua rotina, pelos novos hábitos adquiridos, pelas novas perspectivas que passa a ter por seu envolvimento sociocultural. Mas não estamos falando daquela leitura que passa apressada, que vem como uma informação superficial e em nada contribui para o conhecimento, pois não chega à intimidade do leitor; falamos daquela leitura que transforma, que atravessa as barreiras do preconceito e as tradições caducas e nos faz ver o outro lado das verdades instituídas, questiona nossas atitudes e valores, inquieta-nos, faz-nos questionar a nós mesmos. Essa leitura de que tratamos é a de formação, como bem destaca Larrosa (2003, p. 28),

> Para que a leitura se transforme em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E essa relação poderia pensar-se como experiência, mas entendendo-se experiência de um modo particular. A experiência seria o que nos passa. Não o que passa, mas o que nos passa.[6]

O que inferimos a partir da declaração de Larrosa é a necessidade de o sujeito-leitor tornar-se atento à grande massa de textos que quase nada comunicam; é preciso compreender que o texto é o resultado de uma relação com a experiência, esta que se realiza no ato da produção do texto e também no ato da leitura em busca dos sentidos, porque tanto a produção quanto a leitura se efetivam quando se caracterizam como uma experiência para o produtor e para o leitor.

O empenho do sujeito-leitor em alcançar o sentido do texto resultará satisfatório se houver uma articulação entre os saberes do sujeito e os contidos no texto, mais ainda, se houver, em meio à complexidade da relação sujeito/texto, uma integração dos conhecimentos considerando o rompimento de fronteiras. E esse rompimento se consolida por intermédio dos conhecimentos transdisciplinares. Nicolescu (1999, p. 53) conceitua a transdisciplinaridade da seguinte forma:

> A *transdisciplinaridade*, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

[6] Para que la lectura se resuelva en formatión es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería ló que nos pasa. No ló que pasa, sino lo que nos pasa. (LARROSA, 2003, p. 28, tradução nossa.).

Nessa perspectiva transdisciplinar, o sujeito-leitor que evocamos lê um texto em sua profundidade, apoiado em conjuntos de conhecimentos arregimentados ao longo de sua vida social. Esse sujeito adquire e produz conhecimento ao observar o mundo, no seio familiar, no convívio escolar, em todas as experiências socioculturais. Assim, no ato da leitura, o leitor compreende o mundo-texto muito além das barreiras disciplinares, ele o compreende pelo conjunto das partes. Quanto a isso, Suassuna (2010, p. 51) reforça nossos argumentos ao afirmar que

> a interação do sujeito leitor com o mundo, mediatizada pelo conhecimento ou pela leitura, é tão mais plena quanto mais relações se descubram entre os saberes, entre os dados da realidade, e entre esses saberes e esses dados. Mas sabemos que a "compartimentalização" do conhecimento patrocinada pela escola impede, de saída, que essas relações se materializem.

Havemos de considerar, como já visto, que duas forças agem sobre o sujeito-leitor, conferindo-lhe mobilidade para a compreensão de um texto: as forças centrífugas e as centrípetas. Essas forças atuam de maneiras opostas, uma se movimenta de fora para dentro e a outra, de dentro para fora. No entanto, considerando os trajetos socioculturais e históricos do sujeito-leitor, entendemos que elas não entram em conflito, porque essas forças se ajustam à realidade do conhecimento do leitor, assim ele filtra o que lê a partir de suas experiências individuais e de condicionantes socioculturais.

1.4.2 Os fios do sujeito-leitor do texto literário

O encontro do sujeito-leitor com o texto literário acontece numa encruzilhada de possibilidades, entre o fato e a ficção, ou entre a palavra e a imagem. Nesses entrecruzamentos, o que menos conta é a verdade, vale mesmo o que se experimenta ou se vive quando se lê um texto literário. Pois o experimentado e o vivido, no ato da leitura, são tão contingentes quanto a objetividade da ciência e todo o conhecimento por ela produzido.

A relação do sujeito-leitor com o texto literário é dialógica, pois tanto o sujeito-leitor confere *anima* às imagens literárias, como delas pode participar, trazendo novas experiências, novos paradigmas, entendendo que essas imagens são animadas pelas muitas outras imagens da complexa existência do imaginário sociocultural. Isso dizemos porque percebemos que o texto em questão se apresenta como o outro, um outro de múltiplas vozes socioculturalmente

representadas pelas imagens. No momento dessa relação eu/outro, manifestam-se os desejos[7] de compreensão e de cumplicidade.

O desejo de compreensão se realiza no momento em que o sujeito-leitor dialoga com o texto literário e compreende a si mesmo e o mundo que o circunstancia. Por esse desejo, o sujeito-leitor rompe a barreira de sua própria obscuridade frente às questões do mundo factual e passa a se perceber no texto literário como parte de um espaço tão complexo quanto o de suas referências sociais. Um espaço que ele sabe que não é legítimo do ponto de vista documental, testemunhal, mas que é um mundo de possibilidades que se legitima a partir das experiências que esse espaço suscita. Diante disso, o desejo de compreensão do inusitado incita-o a querer conviver com a eternidade da imagem literária que, por sua vez, é desejante de mais outras imagens, sucessivamente.

Quanto ao desejo de cumplicidade do sujeito-leitor, este se realiza quando o leitor se desloca espaço-temporalmente pelas frestas da literatura e passa a ter as imagens como suas parceiras, como parte de sua história de vida, imagens que o motivam ao sorriso e à tristeza, à passividade e à luta, a viver todos os possíveis sentimentos e ideais nesse outro lugar de transcendência. Pelas imagens literárias, o sujeito-leitor vivencia todas as experiências de ser sem o ser, porque, com elas, ele compactua um jogo de conjeturas em virtude das contingências. Nesse jogo de possibilidades, o desejo de cumplicidade do sujeito-leitor evidencia-se quando ele articula as intimidades das suas experiências e do mundo onde ele vive com o silêncio das imagens literárias.

O texto literário é desenvolvido por um conjunto de imagens complexas, tecidas pelas interações do autor com as imagens. Essas imagens, que fazem parte do imaginário individual e coletivo, provêm dos envolvimentos socioculturais dos quais fazem parte sujeito-leitor e autor. Ambos são afetados pelas sucessões de ocorrências no meio em que vivem, com todas as relações que são mantidas na vida em família, profissional, escolar, religiosa e outras. Isso implica dizer que as narrativas ou os poemas são "documentos" da sensibilidade imaginativa, os quais são expressos esteticamente. E, como literatura é expressão estética, seu desenvolvimento está articulado com o posicionamento de quem a elabora ou que cria seus espaços, bem como pelo poder de subjetivação imposto pelo seu entorno sociocultural. Então,

[7] Entendemos desejo na concepção de Dewey como "atividade que procura agir no sentido de romper o dique que a retém. O objeto que se apresenta no pensamento como meta do desejo é o objeto do ambiente que, se estivesse presente, garantiria a reunificação da atividade e a restauração de sua unidade". (*apud* ABBAGNANO, 2012, p. 283).

as personagens de uma narrativa ou o eu lírico, no poema, são entidades que exprimem as percepções sociais e culturais de quem escreve literatura, como também as relações simbólicas do imaginário. Por sua vez, o sujeito-leitor, em seu tempo, ao vivenciar a experiência do texto literário, posiciona-se diante de tal artifício, de acordo com suas referências socioculturais e imaginativas, para ler e interpretar uma obra configurada.

O envolvimento do sujeito-leitor com o texto literário é de coparticipação, porque um contribui com o outro numa permanente construção de sentido e significação. Como sabemos que literatura é arte, ela está sempre reproduzindo sentido e se ressignificando a cada nova leitura. O sujeito-leitor, diante dessa arte, é convidado a sentir e a experimentar as imagens que compõem esse mundo em particular.

No ato da leitura do texto literário, o sujeito-leitor se engaja no texto, vivenciando uma relação complexa com essa tessitura em que todo conhecimento é provisório, justificado pela dinamicidade da existência humana, das trocas permanentes que o sujeito faz com o seu entorno sociocultural. Esse sujeito-leitor é ativo em todas as circunstâncias, isso o leva a ter novas perspectivas, a ver tudo por ângulos diferentes a cada movimento que ele realiza no meio onde vivencia as suas experiências. Dessa forma, cada ato leitor empreendido é caracterizado por pontos de vista que acompanham a mobilidade social, cultural e histórica do leitor. Nenhuma leitura, nesse caso, permanece a mesma, ela é sempre outra.

Percebemos que o texto literário é um sistema complexo, cuja relação todo/parte e parte/todo faz a diferença no ato da leitura. Para Morin (2009, p. 43), sistema "é uma relação entre partes que podem ser muito diferentes umas das outras e que constituem um todo que é, simultaneamente, organizado, organizando e organizador". Por esse conceito, chegamos a entender que, para ser o texto literário uma malha de imagens de significação plural, a compreensão depende de como o sujeito-leitor organiza as imagens desse texto. Percebemos que, mesmo sendo uma malha de imagens plurissignificativas, o texto literário possui uma organização interna que permite ao leitor compreendê-lo no conjunto. Há no texto literário um elemento organizador que orquestra as imagens em favor de sua compreensão. Acreditamos que sejam as sucessivas experiências externas e internas do sujeito-leitor que lhe permitem viver a integridade do texto e dele perceber sentidos.

Como a palavra-imagem no texto literário é plurissignificativa, polissêmica, plurivocal, sua compreensão se faz de acordo com o contexto, ou seja, essa compreensão será realizada de acordo com o jogo situacional de âmbito social, cultural, histórico e individual do sujeito-leitor, porque "através desse jogo do texto à palavra, e do texto ao contexto, do

contexto à palavra, o sentido vai cristalizar-se. Por outras palavras, a inserção no texto e no contexto é uma necessidade cognitiva evidente" (MORIN, 2009, p. 51). Isso significa que, para que um texto literário faça sentido, é necessário que haja uma interação com a palavra-imagem e com a rede de relações que ela estabelece. A palavra-imagem não faz sentido ao ser isolada do texto, pois não diria nada, nada representaria, ela só faz sentido a partir das conexões contextuais possíveis.

As obras literárias, sejam romances, novelas, contos, poemas e outras, não passam de um grande fragmento de representações imagéticas. Dizemos isso tendo em vista a dimensão da vida humana, pois tais obras querem representá-la em imagem, são partes que falam de um todo e por esse todo são compreendidas. Um texto literário não diz tudo a respeito das experiências de uma personagem de uma narrativa, ou sobre o eu lírico de um poema, porque não passa de um recorte, de um instante de uma determinada situação experienciada pelo leitor.

O sujeito-leitor lê o texto literário como se estivesse num caminho com várias bifurcações, logo, as escolhas do trajeto da leitura dependem do potencial de experiência desse leitor. Percebemos que ele, em consonância com o texto literário, transforma-se, desde que o ato da leitura seja uma experiência formativa, atravesse os limites das imposições institucionais e ele passe a compreender a si e ao mundo por novas perspectivas. O ato leitor só é produtivo quando possibilita ao leitor ver e sentir o novo, não o continuísmo caduco. Disso entendemos que o texto literário contribui com novos paradigmas ao proporcionar ao sujeito-leitor outras possíveis matrizes para o conhecimento da experiência humana.

O ato da leitura é ação; força que inter-relaciona a interioridade com a exterioridade das práticas socioculturais e engendra outras relações e, consequentemente, a produção de novos textos, que asseguram o desdobramento de novos conceitos, concepções, modelos, ideais, crenças, valores etc. à experiência de si do sujeito-leitor. E o texto literário permite toda essa gama de novas experiências em virtude de seu caráter polissêmico e plurivocal, pois, a cada retomada da leitura desse texto, uma outra perspectiva se configura em razão da própria dinâmica social em que vive e atua o sujeito-leitor.

> O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine. (LARROSA, 2010, p. 142).

A formação do professor tem estreita relação com o que ele desenvolve como prática de sala de aula. Então, uma formação por uma prática reflexiva norteará o professor a rever sua prática e reelaborar estratégias que o ajudem na sua profissionalidade. No caso específico deste estudo, a formação de formadores de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema dependerá, além dos conhecimentos específicos de tais textos e respectivas linguagens, da experiência do formador quanto à prática de leitura na escola. Para que a experiência seja entendida como experiência, faz-se necessário que ela seja transformadora, assim como deve ser a formação dos formadores de leitores.

2 NA REDE DE FORMAÇÃO DE FORMADORES DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO

2.1 No fio da formação do professor

Iniciamos esta parte do texto afirmando que formar professor é fazê-lo perceber a si mesmo, a sua história de vida; reconhecer-se como professor-sujeito de suas ações face a muitos outros sujeitos em processo de formação. O professor, ao (re)conhecer a si mesmo como sujeito de ação em permanente reflexão de sua ação para a ação, tornar-se-á mais consciente de suas práticas formativas, mas, para isso, faz-se necessário contatar a sua experiência vivida, que é singular.

Acreditamos que um processo formativo necessita provocar o professor para que ele mesmo entenda que um dos parâmetros para a sua formação está em perceber-se integrante de suas práticas e como o próprio modelo do que ele realiza ou realizará nas salas de aula com os seus alunos. Isso porque, se o professor conhece ou reconhece o seu ofício e as ferramentas de que dispõe para o trabalho, compreenderá os direcionamentos e os meios para a formação do outro.

É importante destacar o que diz Tardif (2010, p. 31): “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Esse saber é a sua ferramenta, é o que ele possui para desenvolver sua tarefa como formador. E como se constitui esse saber? Respondemos que, em primeira mão, a partir da experiência; em segundo, da prática; e em terceiro, da teoria. Assim, passemos a tecer considerações a respeito do que venha a ser essa experiência que leva ao saber.

A experiência, na atuação profissional do professor, faz diferença quando consideramos o seu envolvimento com as ações que são/serão desenvolvidas no seu campo de atuação, no direcionamento das tarefas com seus alunos. Vale salientar que não estamos falando de técnica ou de manejo dos instrumentos para fazer um trabalho de sala de aula “exemplar” ou vivenciar algo; estamos falando de experiência como movimento subjetivo do professor ao longo de sua formação em todos os ciclos da existência, isso porque entendemos que a experiência vai sendo adquirida através das relações vividas e partilhadas com o mundo no qual se encontra o sujeito, e é ela que fará diferença no momento em que o professor

enveredar por um processo de formação. Ele irá intermediar a sua experiência com outras discussões a respeito dos conhecimentos advindos das formações das quais participará.

No ensaio "Experiência e pobreza", Benjamin (1994) argumenta que, após a primeira guerra, o desenvolvimento tecnológico acentua uma nova "miséria" em virtude da busca de soluções imediatas que resolvam as angústias deixadas pelo pós-guerra. A isso ele chama de "pobreza de experiência", porque esta não mais implementa resoluções duradouras ou permanentes, mas superficiais. A pobreza de experiência é tanta, que esta não mais proporcionará narradores como nos tempos dos viajantes, dos aventureiros, dos camponeses sedentários e marinheiros comerciantes, que contavam suas experiências e estas passavam de boca em boca. Como podemos notar em Benjamin, o nosso dia a dia é rico em eventos significativos, no entanto, distanciamo-nos de viver as suas intensas transformações.

Sobre essa profusão de eventos cotidianos que não motivam experiências, Agamben (2005, p. 21-22) enfatiza que

> (...) nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões ínferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência.

Como podemos perceber, a condição para a experiência está atrelada ao viver a plenitude de um tempo para a maturação do que se vivencia cotidianamente, mas a falta desse tempo para fazer retroceder as ocorrências na memória e refletir sobre elas entorpece o homem contemporâneo, dificultando-lhe expressar o que poderia ser de fato uma experiência significativa. Ao que tudo indica, a partir das colocações de Agamben, tais eventos do cotidiano não marcam o homem moderno em virtude da banalização daquilo que se vive nos dias de hoje.

Para que a experiência se constitua como experiência e leve ao saber, é necessário tempo para a sua maturação. Se assim não for, ela estará afetando o que poderia vir a ser um

saber desejado para a realização das coisas. Isso seria o mesmo que arrancar um fruto de uma árvore sem que ele antes estivesse suficientemente pronto para ser saboreado. Dessa forma, o saber, para ser proveniente da experiência, tem que marcar o sujeito, ou seja, é preciso "dizer que a experiência é '*isso* que *me* passa'. Não isso que passa, senão '*isso* que *me* passa'", como declara Larrosa (2011, p. 5). O que implica essa afirmação? Vejamos a seguir, a partir do "isso", do "me" e do "passa" de sua afirmação.

Larrosa destaca que o "isso" está ligado a um *acontecimento*, alguma coisa que não é o "eu", que está alheio ao "eu", seja em representações, sentimentos, palavras, ideias etc. Nesse caso, "isso" implica, para ele, os princípios de alteridade, de exterioridade ou de alienação. Há princípio de alteridade quando "isso" é o "outro"; de exterioridade, quando "isso" está fora, no exterior do eu; e de alienação, quando não pertence ou não é de propriedade do eu.

No caso do "me", o acontecimento está *em mim*, ele afeta o "eu"; esse "eu" é o lugar da experiência. Então esta compreende *minhas* palavras, ideias, representações, sentimentos etc. Há, nesse caso, o princípio de subjetividade, de reflexividade ou de transformação. Dá-se o princípio de subjetividade em razão de ser o sujeito o lugar da experiência, porque ela é subjetiva. No princípio de reflexividade, por esse "me" ser um pronome reflexivo, a experiência gera um movimento de ida e vinda, ou seja, ida ao exterior; e volta, porque afeta o "em mim". E, no princípio de transformação, o sujeito encontra-se aberto, exposto ou propenso a transformar a si mesmo.

Quanto ao caso do "passa", esse passar está relacionado a passagem, a percurso, a caminho, a travessia, ou seja, uma saída do sujeito para o que pode ser uma aventura, um perigo. Assim, tem-se o "princípio de passagem", que implica passar por algo que deixará marca, vestígio, rastro ou ferida. Ou, como ainda esclarece Larrosa, há o "princípio da paixão", por ser a experiência não o que se faz, mas aquilo de que o sujeito pode padecer.

A experiência constituirá o saber quando for ela, à luz de Larrosa (2011), "isso que me passa" no momento em que nos relacionamos com o outro, com o que transforma o sujeito e com o que marca a nossa existência. Portanto, o professor fortalece seu saber quando este advém da experiência que o mobiliza ou através da qual ele se deixa mobilizar pela participação com o outro, transformando a si e ao outro com o que ambos vivenciaram ou vivenciam, desde que a vivência[8] se transforme em experiência. Ainda destacamos, pelo que

[8] Entendemos por vivência aquilo que diz Jorge Larrosa (2002, p. 23): Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O

fala Tardif (2010, p. 38-39) sobre a experiência dos professores, que eles, "no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio".

Outro aspecto que leva ao saber e seu consequente fortalecimento é a prática. E, quanto a esta, percebamos que sua natureza faz sentido por aquilo que ela é – ação. No "Dicionário de Filosofia", de Abbagnano (2012, p. 921), "prático" tem três significados: o primeiro – "o que dirige a ação"; o segundo – "o que pode traduzir-se em ação"; e o terceiro – "o que é racional na ação". Essas significações, portanto, vinculamos à ideia de prática.

O primeiro tem vínculo significativo com a filosofia tradicional. Assim, a prática é tudo aquilo que pode fazer a ação, que pode comandá-la, como a política, a economia etc. No segundo caso, tem-se uma ideia de prática ligada ao senso prático, isto é, aquela ação que pode ser realizada na execução de uma tarefa por aquele que detenha um certo conhecimento. Nesse caso, todo aquele que bem souber agir com habilidade na resolução de uma dada situação é considerado prático e se projetará além daqueles que não souberem solucionar um determinado problema. E, no terceiro, podemos perceber que a ideia de ação está atrelada a quem só admite um fato mediante provas racionais que satisfaçam a sua realização. Nesse caso, qualquer atividade será prática desde que, racionalmente, possa se aplicar, justificando a ação realizada.

É bem verdade que os modelos de práticas educativas são pautados em argumentos os quais o professor acredita ser possível traduzirem-se em ações que satisfaçam suas crenças em um dado modelo. Por outro lado, também observamos crenças de que o modelo prático dirija uma ação aparentemente satisfatória, ou de que este procure objetivar a prática do professor, racionalizando as suas ações.

Destaca Tardif (2010) que o cotidiano do professor, na sala de aula, confere-lhe uma prática que o fará acreditar que ela tem mais sentido do que a experiência vivida nos cursos de formação inicial e nas formações administradas pelos órgãos governamentais, como as secretarias de educação, porque esse professor passa a ver que a sua rotina profissional vem lhe dando condições para que as suas representações de sala de aula sejam compreendidas como ideais, em razão de terem sido desenvolvidas pelo *habitus*, isto é, "certas disposições adquiridas na e pela prática real" (TARDIF, 2010, p. 49). Então, os docentes passam a achar que tais representações práticas sejam mais representativas do que aquelas impostas com

---

acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada.

técnicas, métodos ou modelos ideais, os quais talvez não lhes digam aquilo que eles tenham como verdade a partir de sua crença profissional adquirida na rotina de sala de aula. Nessa situação, podemos perceber que o professor passa a entender que a sua prática é aquela capaz de ser traduzida em ações experienciadas a partir de seu senso prático.

Por outro lado, quando esse professor partilha saberes práticos com os outros colegas, ele "é não apenas um prático mas também um formador" (TARDIF, 2010, p. 52). Dessa forma, começamos a entender que a prática cotidiana se apresentará como um saber advindo de uma experiência, esta que arregimenta saberes para a ação, mas desde que haja uma reflexão sobre a ação desempenhada porque

> [...] a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2010, p. 53).

Disso resulta a nossa crença de que, quando uma prática é capaz de transformar a própria prática, ela gerará novo saber. Contudo, é necessária uma ação reflexiva sobre a prática, que conduza o professor a tomar consciência de seus saberes.

Quanto ao fato de a teoria se constituir em saber, primeiramente, destacamos o que diz Pereira (1986, p. 7): "os dicionaristas em sua maioria identificam este termo com contemplação, ato contemplativo, ou mesmo beatitude". Isso pode ser conferido no dicionário de Houaiss e Villar (2001, p. 2697), no qual se afirma que, na filosofia grega, teoria é "conhecimento de caráter estritamente especulativo, desinteressado e abstrato, voltado para a contemplação da realidade, em oposição à prática e a qualquer saber técnico ou aplicado".

Essa compreensão dicionarizada de teoria nos faz remeter a certos procedimentos de alguns professores que, presos a essa concepção restrita do termo, rechaçam-na em razão de só a compreenderem no par opositor "teoria X prática", e conferem a suas práticas um valor acima do que deveriam, por acharem que a teoria se encontra no plano da abstração, distanciada da realidade da sala de aula. Como podemos perceber, isso pode até ocorrer, se considerarmos que a teoria, como abstração, não aponta para uma apreensão dos fatos que o cotidiano da aprendizagem necessita fazer visível. Pensar dessa forma é um equívoco, é desconhecer que a teoria é parceira indissociável da prática. Uma tem apoio na outra, isto é, dão-se suporte para que o conhecimento seja difundido com maior esmero no espaço escolar. Quanto a isso, Pereira (1986, p. 70) coloca que há:

> uma dependência de fundamentação, já que a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. Em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo (cultural/social) como, consequentemente, de si mesmo.

As elaborações humanas se efetivam a partir do momento em que há uma reflexão sobre o que o sujeito executa para seu próprio benefício e do outro. A partir da prática humana, elabora-se uma teoria que a ampara para que dê sentido à ação. Por sua vez, essa ação transforma a natureza e também o sujeito. Nesse contexto, a prática do professor gera uma teoria, um saber. Assim sendo, chegamos ao ponto nodal de nossas reflexões: o saber é fruto da experiência, da prática e da teoria desenvolvidas pelo professor, as quais compõem a formação desse sujeito. Evidentemente, entendemos que nenhuma delas está dissociada ou desarticulada, uma implica na outra.

E o que ainda se pode dizer sobre a formação do professor? Desde já, respondemos que essa formação resulta do agir e do reagir mediante a experiência, a prática e a teoria. Mas, antes que aprofundemos nossas ideias, observemos o que se entende pelo termo formação.

O termo "formação" é de origem latina, vem de *formātĭō*[9], que diz respeito à configuração, à forma, ou seja, ação de formar ou mesmo de se formar. "Formação" pode ser compreendida pelas mais variadas áreas do conhecimento humano como formação da terra, formação do homem, formação escolar, formação profissional etc., mas aqui nos interessa discutir a formação do professor.

A formação docente, conforme Serres (2011, p. 425), nos dias de hoje, "é considerada alavanca para agir sobre os resultados da escola". Ou seja, esses resultados mantêm-se em consonância com as transformações sociais que estão em plena efervescência, repercutindo diretamente em todo o sistema escolar. E, dentre tais transformações, destacamos a tecnológica, que repercute em todo o contexto sociocultural em que estão envolvidos professores e alunos. Vivemos um momento em que o professor necessita de uma atenção maior na sua formação em decorrência das novas exigências em curso (como as novas formas de veiculação dos saberes/conhecimentos, a desvinculação de prática e teoria, as várias maneiras de interação entre professor e aluno, as novas visões dos docentes no saber lidar com sua profissionalização etc.), as quais afetam as práticas educativas desse profissional. São múltiplas as situações da docência que põem em exigência uma qualificação para esse

[9] TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. 8. ed. Porto, PT: Gráficos Reunidos, s/a. p. 344.

professor, que o ajude agir na sala de aula. Para que isso seja feito, faz-se necessária, acusa Serres (idem, p. 426), uma formação de alto nível intelectual, proporcionada pelas universidades. No entanto, ele chama a atenção para a necessidade de justapor os saberes da esfera universitária com os construídos pelos profissionais nos seus locais de atuação, ou seja, na escola.

Ainda alega Serres (2011) que a formação docente necessita de uma articulação dos aspectos teóricos e práticos. Para ele, há quem tenha por base uma concepção de formação como aquisição de saberes primeiramente pela teoria, sendo as disciplinas a "raiz da competência pedagógica" proveniente da universidade; outros têm focado a "prática profissional", vivenciada no trabalho com foco na experiência.

Observamos em Tardif (2010) que a formação de professores deverá considerar o envolvimento desse profissional com sua formação. Assim, três aspectos devem ser valorizados: primeiro, os professores são profissionais que detêm conhecimento e, por essa razão, necessitam manifestar o que pensam sobre sua própria formação profissional, independentemente de que ela se dê na universidade ou noutros órgãos de formação. Nesse caso, os professores são motivados a se reconhecerem competentes para atuarem na própria formação. Isso faz perceber que está havendo uma transformação positiva na concepção de formação: os professores passam à condição de parceiros dos professores universitários, colaborando com os outros futuros companheiros de profissão.

Segundo, entendendo-se que o trabalho dos professores tem como exigência conhecimentos especializados advindos de sua profissão, a formação deveria bastar-se com esses conhecimentos. Assim, alega Tardif (2010) que é inoportuna uma formação de professores baseada em "conteúdos e lógicas disciplinares" que não atendam às demandas desses profissionais em razão de, muitas vezes, ser proposta a aplicação de teorias por pessoas que nunca viveram a experiência de uma escola. No entanto, se se deseja saber como se realiza determinado trabalho num espaço escolar, é de bom tom que se saiba diretamente de quem sabe desse trabalho, o próprio professor.

E, terceiro, compreende-se que a formação direcionada ao ensino ainda é estruturada em torno de coerências disciplinares especializadas e fragmentadas, as quais não se relacionam entre si. Dessa maneira, tal formação segue um "modelo aplicacionista do conhecimento". Entretanto, destaca Tardif (2010), é necessária uma lógica profissional que se baseie

> na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2010, p. 242).

Pelo que se evidencia das colocações do autor, faz-se necessário que a formação docente prime por um processo formativo reflexivo, que dê ao professor a chance de analisar suas ações enquanto profissional, contatando tudo que diz respeito à sua rotina e que o afeta em seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos.

Na mesma linha de pensamento de Tardif, entende Pimenta (2012, p. 34-35) que a formação do professor deve considerar "um projeto de ação", logo, essa formação de professores reflexivos abarca um "projeto humano emancipatório", pois estará sendo enfatizada uma política de educação que visa os "professores como autores na prática social". Assim, a formação de professores estará proporcionando a eles "consciência e sensibilidade social". Com base nessa perspectiva,

> a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 2012, p. 35).

Dessa forma, a formação dos professores conduz esse profissional a se encontrar na profissão através de suas próprias ações, é a formação que valoriza o docente integralmente, considerando pessoa e profissional face a tudo que contextualiza o ser professor.

É importante considerar, à luz de Zeichner (1993), que a formação de professores não pode considerá-los como meros agentes técnicos com a finalidade de apenas reproduzir aquilo que fora determinado por quem esteja à frente da formação, fazendo acreditar que seja o professor um sujeito passivo do processo. Pelo contrário, sobre a formação docente, ele defende que

> os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores. (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Os professores são profissionais que foram preparados nas instituições de ensino superior e nestas lhes foram conferidos conhecimentos relevantes para o desenvolvimento de suas práticas; mas não só esses conhecimentos justificam uma formação que habilite o

profissional a enfrentar uma sala de aula e responder às demandas que daí emergem. No trabalho, o professor também conta com o conhecimento tácito que a sua rotina, a sua vivência prática ajudam a construir para que ele bem desenvolva suas tarefas profissionais. Assim, esclarece-nos Contreras (2012, p. 120) que

> como produto da repetição dos casos, [o professor] desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para suas decisões. Aprender o que buscar e como responder ao que encontra. Essa experiência é a que alimenta seu conhecimento na prática.

Por essa ideia, a formação deve primar por uma prática reflexiva do professor partindo daquilo que ele tem enquanto reserva que é a sua experiência do aprender por suas práticas. Isso se reforça quando se entende que no trabalho de formação "o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores" (ZEICHNER, 1993, p. 17). Nesse caso, a reflexão sobre o ensino necessita da atenção do professor à sua própria experiência, entendendo ele que essa reflexão o ajudará na sua prática. O professor que não reflete sobre sua prática, argumenta Zeichner (1993), facilmente abraçará o que os outros, que estão distantes de sua realidade, façam-no realizar como ideal de ensino. Ou seja, a formação de um professor prático reflexivo deve considerar a necessidade de esse profissional se questionar e também questionar o que está sendo feito na sala de aula.

À medida que o professor reflete sobre suas ações em sala de aula, quer sozinho ou em grupo, sua prática o ajudará nas elaborações de teorias sobre sua própria experiência de professor e formador. Pelo que percebemos, "ele se encontra na situação que quer compreender, pois entender a situação é entender também a forma com que se relaciona com ela, como atua nela, como define seu papel e que consequências tem na prática" (CONTRERAS, 2012, p. 124). O professor necessita compreender que ele faz parte de todo o complexo de sua prática.

Para falarmos sobre formação voltada para uma prática reflexiva na perspectiva de Zeichner (1993), antes é preciso entender que ele não abandona as ideias da tradição sobre a formação do professor porque considera que elas são também importantes no processo. Assim, ele aponta quatro tradições históricas dessa prática: 1. a *tradição acadêmica*, centrada nas disciplinas que traduzirão o saber para os alunos; 2. a *tradição de eficiência social*, que tem por base os estudos científicos do ensino, dos quais são estabelecidos os desenvolvimentos dos currículos de formação de professores; 3. a *tradição*

desenvolvimentalista (*sic*), que busca um ensino voltado para o desenvolvimento do aluno; e 4. tradição de *reconstrução social*, interessada em um contexto sociopolítico que determina a escolaridade e a formação de professores, primando pela igualdade e justiça social para os alunos. Mas, além dessas quatro tradições, ele destaca uma que ainda se encontra em desenvolvimento, a *tradição genérica*, esta que deverá estabelecer critérios de avaliação sobre a qualidade da reflexão e também mostrar as medidas tomadas pelos professores que conterão uma crítica aos contextos socioinstitucionais da realidade de seu espaço de atuação profissional, considerando que as ações dos docentes serão melhores em razão de ser por eles mais deliberadas ou intencionais.

No entanto, ao definir os caminhos da formação do professor enquanto *practicum*, Zeichner (1993, p. 53) deixa evidente o que vem a ser essa tradição genérica: o termo *practicum* é empregado "num sentido genérico, com vistas a incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores". Nesse caso, conta-se com as várias experiências desse professor na área anterior ao estágio, a ligada às disciplinas e aquelas do "ensino normal". Para isso, objetiva-se fazer do *practicum* "uma experiência mais educativa", que seja maior e melhor no que diz respeito a uma aprendizagem que prepare os professores para um ensino plural "para entrarem em comunidades de aprendizagem e não tanto em salas de aula isoladas; para a variedade de responsabilidades que competem a um professor; para ensinarem todas as crianças e não só crianças como eles", que são as de mesmo nível sociocultural. (ZEICHNER, 1993, p. 54).

Uma formação por uma prática reflexiva necessita considerar as experiências teóricas e práticas do professor, mantendo um equilíbrio entre o que foi vivenciado na universidade e o que se vive nas unidades de ensino. E nesse equilíbrio se inclui também o trabalho do profissional, que demanda uma experiência individual e coletiva da prática de sala de aula. O que se propõe com essas ideias é provocar a participação dos professores no sentido de uma formação que dê voz a eles, que não negligencie o profissional que está sempre em processo de formação.

Quanto a esses argumentos do envolvimento do professor no processo de formação, Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de uma formação de professores que se desenvolva dentro da profissão. Para que isso seja posto em prática, devem-se considerar alguns pontos relevantes que caracterizam a docência: a) o conhecimento – é de extrema importância considerar o aporte de conhecimento do professor, a fim de que ele melhor encaminhe o desenvolvimento de sua prática, porque, quanto mais o professor conhecer as exigências de

sua profissão e se desdobrar para bem exercê-la, mais ele ganhará em resultados satisfatórios com os educandos; b) a cultura profissional – o professor se reconhece como tal quando passa a compreender qual o sentido do espaço educacional e o compromisso que tem a sua profissão; a partir do momento em que o professor interage com os seus pares na escola, troca experiências em relação às práticas, reflete sobre as atividades e ações de sua profissão, mais ele se desenvolve no seu ofício; c) o tato pedagógico – é fulcral para o bom andamento da profissão do professor a capacidade de saber se articular com o outro do processo educativo, isto é, saber se relacionar, comunicando-se de maneira harmônica, tranquila e com respeito àquele que está sob a sua orientação escolar; d) o trabalho em equipe – o caráter de profissionalidade do professor passa por atitudes participativas para com aqueles que comungam do mesmo ofício; um professor precisa andar lado a lado com os seus pares para que os projetos do universo escolar se desenvolvam a contento, mas não só isso, o trabalho coletivo partilhado entre todos fortalece os objetivos das ações pedagógicas; e, e) finalmente, o compromisso social – a prática educativa do professor passa pela conscientização e responsabilidade do compromisso social que ele tem com a formação dos alunos; o ofício do professor, nesse caso, é o de bem exercer sua tarefa em prol das necessárias transformações sociais e culturais que o aprendizado irá conferir aos alunos.

Como se pode notar, o conjunto de características que compõem o quadro que define o professor apresentado por Nóvoa (2009) serve de base para o que ele propõe como formação de professores. Assim, em síntese, as suas propostas são as seguintes: primeiro, a formação de professores deve ser de cunho prático, direcionada ao aprendizado dos alunos e baseada no estudo de casos concretos, focando o trabalho escolar. Segundo, a formação de professores deve ser exercida entre os próprios professores em atenção à cultura de sua profissão, conferindo aos mais experientes a função de formar os mais novos professores. Terceiro, a formação de professores deve atentar de forma pontual para as questões pessoais da profissionalidade do professor, primando por um bom relacionamento e uma comunicação que bem projete a pessoa do professor, o qual deverá refletir sobre si e sobre sua profissão. Quarto, a formação de professores deve pôr em relevo o trabalho em conjunto dos professores, valorizando as iniciativas coletivas dos projetos de educação da escola. E quinto, a formação de professores deve primar por um compromisso de responsabilidade social, em que a comunicação e o engajamento profissional na esfera pública da educação sejam uma prioridade.

Já mencionamos que o saber do professor é constituído pela experiência, pela prática e pela teoria; assim, acreditamos que a formação de professores deverá levar em conta esses constituintes da vida profissional do docente. Portanto, em vista de tudo que já discutimos anteriormente, mostramos a seguir como compreendemos essa formação.

1. **A formação de professores deve ser constituída pelo saber adquirido na experiência**: É muito importante que os professores sejam convidados a exporem aquilo que sabem sobre suas práticas de sala de aula, sobre como eles participam do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, sobre como as suas experiências vividas no espaço escolar e fora dele contribuem para bem desenvolver uma prática que atenda às demandas sociais e culturais que estão implicadas na formação do seu aluno de forma integral. O professor necessita refletir sobre suas ações a partir do que ele experiencia no cotidiano escolar e fora dele porque isso, acreditamos, lhe conferirá mais elementos para cumprir com o seu trabalho. As experiências dos professores não vêm de eventos isolados da vida social e cultural, elas coexistem com a existência do professor e toda a sua formação, desde a presença na família até a sua convivência na escola com os alunos e todo o corpo educacional, incluindo colegas professores, equipe técnica, pessoal de apoio, gestores, coordenadores etc. A partir do momento em que alguma coisa afete e sensibilize o professor, isso o transformará e, assim, estará repercutindo na sua experiência. E esta o apoiará em suas práticas de forma positiva ou negativa. O que vemos é a necessidade de pôr em movimento o professor para que reflita sobre sua própria experiência e, de posse dela, caminhe na direção de uma prática exitosa. Isso só é possível se o professor compreender que ele é um ser de experiência em permanente experienciação de si mesmo e de tudo que o cerca como profissional.

2. **A formação de professores deve ser constituída pelo saber de uma prática adquirida na experiência**: O professor é um profissional dotado de um saber que o habilita a desenvolver suas práticas de ensino por meio das experiências adquiridas ao longo da profissão. Essa prática não é uma ação isolada nem distanciada do que ele experienciou (e experiencia) ao longo de sua vida sociocultural, nas relações mantidas com seus familiares, amigos, instituições religiosas, com seus colegas de trabalho etc. nem também isolada do seu processo de formação inicial e as observadas nas

vivências das práticas de seus formadores. Em decorrência das relações estabelecidas pelo professor nos contextos de sua vida sociocultural, tais contextos também lhe facultarão experiências que direcionarão sua prática em razão das necessidades de seu aluno. Compreendemos que a prática não se sobrepõe à experiência nem esta, àquela. Elas são contíguas. Assim, acreditamos que, num processo de formação de professores, seja imprescindível uma reflexão sobre a ação experienciada na prática do professor. E mais, a prática do professor não é uma ação particularizada, mas faz parte do conjunto de todos que integram o espaço escolar. A prática docente faz parte do experienciado no coletivo.

3. **A formação de professores deve ser constituída pelo saber teórico[10] adquirido na experiência**: Os saberes necessários à prática da docência, na sua maioria, foram adquiridos pelos professores a partir de disciplinas que eles cursaram no tempo de sua formação inicial, e tratados nas discussões teóricas cabíveis em cada uma. Então, o saber teórico deve ser alvo de atenção no processo formativo daqueles que irão também ministrar conhecimentos necessários ao desenvolvimento do aprendizado dos alunos do ensino básico. Dessa forma, entendemos que a teoria é relevante, porque ela é também resultante de experiências das práticas dos professores em seu cotidiano escolar. Assim, não só o saber teórico ministrado pela universidade é importante, mas também aquele que o professor adquire e desenvolve nas suas experiências de prática de sala de aula. Já se sabe que a teoria não deve se afastar da prática, porque as reflexões formuladas a partir das ações do ensino são de muita importância para a experiência docente. Assim, pensar uma formação de professores numa prática reflexiva é considerar o aporte teórico das disciplinas dos docentes aliado à teoria desenvolvida por eles na experiência escolar, por isso, é fundamental uma escuta do saber teórico-prático do professor.

Portanto, apostamos numa formação reflexiva de professores que conjugue experiência, teoria e prática. Perseguimos isso em razão de percebermos que, no processo da profissionalidade do professor, a experiência, a teoria e a prática não se impõem uma à outra,

[10] Ao nos referirmos sobre saber teórico, consideramos o que diz Tardif (2010, p. 38) sobre os saberes disciplinares: “estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”. Assim, entendemos que os conhecimentos, objetos de estudo das diversas disciplinas, são resultantes das teorias a elas vinculadas.

pelo contrário, elas coexistem. Então, essa coexistência deve ser considerada no momento de pensar a formação profissional do professor.

2.2 No fio da formação de professores e da didatização do saber

Acreditamos que a sala de aula é um espaço democrático e de disseminação de saberes destinado à humanização dos sujeitos envolvidos. Começamos fazendo essa afirmação para dizer que, se pretendemos uma formação de professores numa concepção de prática reflexiva, refletir sobre nossa ação em sala de aula e fazer nossa autoavaliação são princípios básicos e necessários para a compreensão sobre aqueles que estamos formando e para que formar o outro. Assim, o êxito ou fracasso de uma formação dependerá de um planejamento didático necessário para o processo formativo.

Todo e qualquer conteúdo pode ser discutido na sala de aula, mas para que o façamos a contento, é necessário antes refletir sobre qual é o melhor meio ou procedimento didático que deverá servir para que determinado conteúdo seja apreendido pelo outro. Ou seja, como transpor um conteúdo, fruto de um estudo acadêmico, para o aluno? Sobre isso, Chevallard (1998) diz que um conteúdo de saber, que foi designado como saber a ensinar, sofre uma série de transformações adaptativas que irão torná-lo um objeto de ensino. Essa transformação de um objeto de saber em objeto de ensino é o que o autor chama de *transposição didática*.

No caso da formação de professores, trazer à baila essa discussão é de extrema pertinência pelo fato de estarmos lidando com as experiências dos professores, ouvindo deles como desenvolvem suas ações de sala de aula, isto é, como os professores ensinam os seus respectivos componentes curriculares, como didatizam os saberes para que os alunos interajam e percebam o sentido do que estão estudando na escola. Dessa forma, cumpre ao professor organizar sistematicamente a seleção de conteúdos a serem ensinados. Isso porque

> a didática possibilita que os professores das áreas específicas "pedagogizem" as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertam-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 67).

Tratando de uma formação de formadores de leitores do texto verbal e não verbal, percebemos que é pertinente discutir com os professores como eles convertem ou transformam seus saberes sobre leitura dos textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico em

"matéria de ensino" e os transpõem didaticamente. Sabemos que nenhuma ação deve ser destituída de uma reflexão sobre essa ação, isso porque "a prática reflexiva não pode ser desvinculada do *conjunto* da prática profissional" (PERRENOUD, 2002, p. 72). Portanto, ao pensarmos a transposição de um componente, (no caso em pauta o ensino da leitura dos textos verbais e não verbais), necessitamos considerar, conforme Perrenoud (2002, p. 73), os "*esquemas* de ação e de pensamento, os quais formam o *habitus* do sujeito". A razão disso está em percebermos que, através do *habitus* formalizado pelo professor a partir de suas experiências, ele vai realizar suas ações na sala de aula. Entretanto, defende o autor, "não devemos esquecer que o estudante só se apropria dos saberes por meio de uma *atividade*, orientada por condições e situações de aprendizagem" (2002, p. 77). Isso implica compreender que não basta transmitir conteúdo, mas é preciso saber aplicá-lo nas mais variadas situações como um projeto didático, uma sequência didática etc.

Pensar uma formação de formadores de leitores é também espaço para refletir sobre como estamos nas nossas salas de aula trabalhando com o aluno-leitor as nossas práticas de leituras. Assim, defende Silva (1998, p. 3) que

> O discurso e o bom senso nos mostram que a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas (para muita gente, "ir à escola" ainda é sinônimo de "aprender a ler e escrever"); os recursos reais para a prática da leitura na escola podem, entretanto, contrapor-se àquele discurso, pois que revelam a condição de sua possibilidade. Assim, a dimensão quantitativa (mais leituras ou menos leitura) e a dimensão qualitativa (boa leitura ou má leitura) do processo dependem da existência de condições escolares concretas para a sua produção.

Por esse posicionamento de Silva, podemos dizer que não basta ter um discurso do valor e da pertinência da leitura, e desenvolvermos práticas apenas para quantificar as vezes que o aluno-leitor leu ou lê na sala de aula. Há que pensar numa real condição para a leitura do texto na escola e isso é possível quando se pensa na escolarização da leitura a partir do seu planejamento, do tipo de projeto didático ou sequência didática que serão desenvolvidos para essa finalidade.

O professor formador de leitor necessita fazer com que o aluno-leitor compreenda a relevância do que ele está lendo, e que isso faz parte de seu contexto, desde o momento em que o professor lhe apresenta o que será feito com o texto verbal ou não verbal na sala de aula a partir de um planejamento bem estruturado, fazendo o aluno-leitor perceber sentido naquilo que lê, até a avaliação do processo de formação do aluno-leitor. Ou seja,

> Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. (SILVA, 1998, p. 4-5).

Dessas colocações de Silva podemos inferir, pensando no planejamento da ação do professor, que as atividades que forem realizadas na sala de aula devem passar por um plano que formalize adequadamente a ação do professor, ou seja, é importante, na esteira de Sacristán (1998, p. 197), considerar que "desde as explicações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações". Entendemos, com isso, que a organização do professor fará com que o aluno sinta segurança frente às metas a alcançar por meio das atividades de leitura do texto verbal e não verbal. No entanto, chamamos atenção para o caráter de previsibilidade do que seja um plano de ação voltado para a sala de aula. Ele não é um molde ou uma forma, mas um guia de orientação para o professor, podendo sofrer ajustes quando necessários à singularidade dos alunos.

Afirma Sacristán (1998, p. 198) que

> O planejador é, para Schön (1983 e 1987), alguém que dialoga com a situação em que atua, que reflete sobre uma prática, que experimenta com uma ideia guiado por princípios, que configura um problema, distingue seus elementos, elabora estratégias de ação ou configura modelos sobre os fenômenos, tendo uma representação implícita de como estes se desenvolvem.

Dessa concepção de planejador (professor) apontada por Sacristán, podemos perceber que refletir sobre a ação é muito importante mediante a elaboração de um plano que deve ser visto como singular a cada situação. Sendo assim, argumenta o autor:

> O ensino tem uma intencionalidade, persegue certos ideais e costuma ser praticado apoiando-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade na qual intervém. Se é uma ação intencional, dirigida para algum fim, deve ter uma lógica, ainda que não existam planos absolutamente seguros nem se possa pensar num único caminho possível para desenvolvê-la. (SACRISTÁN, 1998, p. 199).

O autor deixa claro que nenhum plano é absoluto, fechado, sem possibilidades de mudanças, isto é, há nisso uma necessária flexibilidade que deve ser considerada na hora de pensar ações que atendam às reais necessidades do aluno. E, como sabemos, a experiência do professor é um caminho proveitoso para prever o melhor meio de exercer seu trabalho na sala

de aula. Entendemos, à luz de Sacristán (1998, p. 203), que "a utilidade do plano está em nos ajudar a dispor de um esquema que represente um modelo de como pode funcionar a realidade, antes de ser uma previsão precisa dos passos a serem dados". Como vemos, não há uma precisão quando se pensa um plano, porque devemos contar com as possibilidades de sua execução frente àquilo que mais interessa no processo, que são as condições de aprendizagem do aluno.

Os espaços de formação de professores são propícios à troca de experiências quanto ao que deverá ser realizado na sala de aula, tendo em vista a viabilidade de um projeto ou de uma sequência didática. Isso consideramos relevante porque faz parte do processo formativo refletir sobre a didatização dos saberes, pensar qual o caminho a seguir que garanta ao aluno a apreensão do conhecimento vivenciado na sala de aula. E, em uma formação de formadores de leitores, salientamos a pertinência de discutir as experiências das práticas de leitura dos textos verbais e não verbais, tendo em vista um planejamento que contemple a transposição dos saberes sobre o ensino da leitura de tais textos.

Entendamos, assim, que

> Todos os formadores teriam de se preocupar com a articulação dos saberes e dos *habitus*, conscientes de que, se os professores utilizam bastante pouco os saberes didáticos, psicopedagógicos, ou psicossociológicos que adquiriram, isso acontece, principalmente, porque não conseguem vinculá-los às situações e, portanto, mobilizá-los com discernimento para agir. (PERRENOUD, 2002, p. 84).

Como percebemos, refletir sobre a transposição dos saberes nas formações de formadores de leitores é uma tarefa que fará os professores estabelecerem vínculos entre as situações de ensino da leitura dos textos verbais e não verbais e os modos como o aluno-leitor relaciona essas diferentes linguagens.

2.3 No fio da imagem do professor-formador de leitor: reencontrando o aprendiz

Neste subcapítulo, iremos refletir sobre a imagem do professor-formador de leitor do texto verbal e não verbal, que vive em permanente busca de sua imagem diante de tantas outras imagens que fazem dele e ele, de si mesmo. Então, o que vemos, ou o que queremos ver, ou o que desejamos que seja visto como imagem de formador de leitor?

É frequente ouvirmos alguns colegas professores das mais diversas áreas do conhecimento humano dizerem não gostar de ler. E a situação fica mais estranha quando

ouvimos isso de um professor de língua portuguesa, justamente pelo fato de ele lidar com a leitura do texto literário e ainda cobrar tal leitura do aluno. Sobre essa questão da leitura do professor, conjectura Almeida (2010, p. 17):

> Mas, se o professor, de qualquer que seja a área, cobra leituras de seus alunos, pressupõe-se que, pelo menos, ele seja um leitor iniciado. Entretanto, este "leitor iniciado" é tão volátil, tão confuso, tão sem cristalinidade que acaba considerando o aluno um leitor como ele.

Por essa colocação de Almeida, percebemos que o descaso ou a falta de compromisso com a leitura por parte do professor se refletirá consequentemente no aluno-leitor, por sua vez, a imagem desse profissional é comprometida, porque a leitura confere ao professor uma formação importantíssima para a sua tarefa de formador de leitor. Quanto a isso, argumentam Perissé e Matos (2011, p. 50):

> Para ser um agente formador de leitores, o professor deve invariavelmente ser leitor. Entretanto, o que se tem percebido frequentemente é a não consciência das deficiências leitoras por muitos destes professores. Isto pode ser facilmente verificado na inexistência de leituras ou a leitura (*sic*) de obras que não lhe oferecem nenhum grau de complexidade mais profunda. Essas leituras esporádicas feitas por muitos professores não enriquecem a sua experiência uma vez que não estabelecem uma relação mais ampla com o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos.

Mas também é verdade que o professor lê, até porque ele lê os informativos de sua unidade de ensino, lê as provas dos seus alunos, lê o diário de classe, lê o jornal do dia, a revista predileta, lê os *sites*, os *blogs*, os conteúdos das redes sociais na *internet* etc. Ele lê o que diretamente lhe interessa, ou seja, "a maioria de nós [professores] que somos leitores habituais lê muito, mas pulamos a maior parte do que não nos interessa e não somos condenados por agirmos dessa maneira". (KLINE, 2001, p. 24-25). E Almeida (2010) resalta que muitos professores leem "tessituras", isto é, textos que não são da sua área de formação.

Por outro lado, percebemos que é comprometedor para a imagem de quem se propõe a ser formador de leitor do texto literário posicionar-se de forma antagônica à exigida por seu ofício, porque o texto literário é ponto de interesse de sua matéria, faz parte do processo de formação dele e daqueles cuja leitura ele mediará. Mas, para que o trabalho de mediação se dê a contento, faz-se necessário não só provocar o prazer do texto literário no aluno, mas também, na esteira de Almeida (2010), aliar esse prazer ao conhecimento de condições técnicas para a leitura, justamente para evitar uma superficial formação de leitor. Mas entendamos, com isso, que a "leitura técnica ou pertinente é aquela voltada ao campo de

vontade pessoal diretamente relacionada à formação" (ALMEIDA, 2010, p. 21). Essa leitura dará respaldo ao professor para instrumentalizar seu aluno-leitor à proficiência leitora.

Ressalta Silva (2004, p. 26) sobre o compromisso do professor que,

> para promover verdadeiramente o conhecimento junto aos seus grupos de estudantes, em um determinado contexto escolar e no decorrer do tempo, o professor tem de ensinar bem, e para ensinar bem ele deve aprender sempre e ler continuamente ao longo da vida.

Isso implica a necessidade de o professor estar em constante processo de aprendizagem para que sua ação em sala de aula corresponda às reais intenções da prática pedagógica. Se o professor salienta a relevância da leitura na vida do aluno-leitor, isso implica que ele deve ter como rotina o exercício da leitura como parte inconteste de seu planejamento, para que tenha condições de defender a importante necessidade do ato da leitura.

Ainda sobre a necessidade de o professor aprender para ensinar o que se propõe, acusa Silva (2004, p. 26) que, na atualidade,

> (...) um dos mais graves problemas da educação brasileira é o fato de boa parte de professores – de todos os níveis do ensino, da escola infantil à universidade – se meter a ensinar aquilo que não sabe; ou pior, deixar que os livros didáticos, os manuais, os vídeos, os programas ou *softwares* de computador ensinem em seu lugar, tornando-se, esses pseudoprofessores, meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo (o processo de ensino) do qual tinham de ser sujeitos.

Podemos dizer, a partir dos argumentos de Silva, que ensinar a leitura do texto verbal ou não verbal requer o compromisso do professor de avaliar o seu próprio processo de aprendizado como formador de leitor, mantendo-se responsável por seu ofício, ensinando aquilo que ele sabe, que deve ser de seu domínio. Isso significa que o professor deve ter clareza de que ensinar é também aprender a ensinar o que sabe. Dessa forma, se nos propomos a ensinar leitura do texto literário, pictórico, fotográfico, cinematográfico ou outros, faz-se imprescindível o conhecimento dos procedimentos de leitura de tais textos e suas respectivas imagens.

E, pensando sobre a imagem não verbal, afirma Buoro (2002) que muitos educadores não estão preparados para ensinar leitura de imagem justamente porque não tiveram formação sobre isso ou pouco investiram nesse tipo de leitura; assim, defende a autora:

> (...) cabe a nós, educadores, adotar a mesma postura inquieta de pensadores e pesquisadores permanentes, devendo para isso buscar formação contínua e investimento em novos conhecimentos, uma vez que só podemos ensinar aquilo que efetivamente sabemos. Será necessário, pois, que o educador seja capaz de construir sua própria competência, movido por ações de querer,

> poder, dever e fazer, apropriando-se conscientemente da própria vontade de construir-se competente. (BUORO, 2002, p. 25).

Então, só nos tornamos professores capazes de ensinar o que propomos (e essa é uma tarefa inerente ao nosso ofício) se tivermos competência para isso e esta nos é conferida quando há interesse e busca por formação que cumpra com esse papel importante de subsidiar o professor, dando-lhe meios que o façam interagir com tais variedades de textos verbais ou não verbais.

A imagem do professor-formador de leitor do texto verbal e não verbal está comprometida com o significado do ofício que ele exerce. Entendemos por ofício o que sobre ele diz Arroyo (2013, p. 18):

> O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes.

Então, o que queremos enfatizar é que o professor-formador de leitores, para poder exercer sua atividade com o texto verbal e o não verbal, tem necessidade de conhecer as obras dos artistas que eles levarão para sala de aula para que seus alunos-leitores leiam. Assim, o professor, ao se inter-relacionar com os textos literários, pictóricos, fotográficos, fílmicos e outros para o ato da leitura, ao aprofundar seus conhecimentos sobre tais textos, refletido sobre eles, investigar sobre a linguagem de cada objeto para leitura, terá maior clareza para o desenvolvimento da prática de leitura na sala de aula. Entendemos que os textos em questão podem subsidiar o ofício do formador de leitores, porque possuem especificidades que serão apreendidas mediante o contato com eles, aprendendo com eles, criticando-os e analisando-os. Por essa razão, percebemos o professor, ao interagir com os textos verbais e não verbais, com as imagens desses textos e suas especificidades, dialogando continuamente com essas tessituras a partir das pesquisas, dos estudos, das reflexões, das análises etc., estará contribuindo para a sua própria imagem de formador de leitores, imagem essa que será refletida nos alunos-leitores.

O compromisso do professor, enquanto formador de leitor do texto verbal e não verbal, com sua permanente atualização em eventos de formação continuada, pesquisa, estudos sobre as leituras desses textos o respaldará para o exercício de sua função de professor-formador. E, quando falamos em leitura, falamos da necessidade de lermos tudo que possível além dos textos literários, pictóricos, fotográficos e fílmicos; falamos também

dos textos-imagens produzidos por outras tecnologias como a TV, a *internet* etc., porque, conforme Fernandes (2009, p. 77), a leitura propicia a atualização de um texto para outros suportes. Assim:

> A atualização é sempre provisória e sempre renovada a cada nova leitura trazendo novos sentidos. Em nossa sociedade multimídia qualquer produção ou criação pode ser atualizada de diferentes formas. Uma experiência torna-se um filme, transforma-se em livro, vira um jogo que depois dá origem a uma história em quadrinhos e a outros textos e filmes "adaptados", "inspirados" uns nos outros. Nem sempre se percebe onde essa cadeia de atualizações começou. As criações podem ser simultâneas e uma alimenta a outra.

Podemos perceber que a leitura dessa diversidade de textos em permanente expansão, em decorrência das atualizações, obriga-nos a uma constante instrumentalização de nosso fazer-ofício, dando-nos subsídio para o saber-fazer de nossa profissão e contribuindo com a nossa formação ao ampliar o nosso conhecimento sobre as coisas e o mundo.

Arroyo (2013, p. 41) faz uma colocação que é muito pertinente para o que estamos discutindo aqui sobre formação do formador de leitores: "Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrenta com um dever-ser. O que é bem mais complicado do que um saber-fazer". Isso nos faz perceber a relevância de sermos formadores de nós mesmos, de buscarmos compreender quem somos a partir da compreensão do que seja a formação humana e seus processos.

Quando pensamos a formação do outro, estamos também pensando a nossa própria formação, isso porque, professores, somos atores de nosso ofício, ou seja,

> (...) o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2010, p. 234-235).

Dessa forma, à medida que o professor colabora com a formação do outro, explorando e partilhando seu conhecimento, seus saberes, estará contribuindo com sua própria autoformação.

O autoaprendizado se realiza quando temos conhecimento do que seja aprender, isto é, "aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo" (CHARLOT, 2003, p. 32). Dessa forma,

o autoaprendizado do formador de leitor se desenvolve quando ele consegue interagir com o mundo e com os conhecimentos adquiridos através das relações socioculturais, dos saberes que são partilhados, das experiências que são adquiridas e, com base nisso, refletindo, vê a si mesmo, a sua imagem, não uma imagem pronta, acabada, mas em processo permanente.

E, sobre autoformação, de acordo com Galvani (2002), ela não é um processo individual, isolado, pelo contrário, ela é um processo tripolar, exige o envolvimento de si mesmo (autoformação), dos outros (heteroformação) e das coisas (ecoformação), ou seja, para que o polo da autoformação se realize, é necessário considerar o processo de formação do próprio sujeito ao longo do tempo; para o polo da heteroformação, as influências educativas, familiares, de todo o conjunto social; e, no polo da ecoformação, as condições das influências físicas, climáticas, o meio ambiente onde se encontra o sujeito da formação.

Entendemos que a autoformação se dá a partir do momento em que o professor reflete sobre sua prática. Contatar sua prática e sua experiência, refletindo sobre elas, é decisivo para a formação da autoimagem que o próprio professor terá de si mesmo e de sua vida profissional como professor/educador/formador. Percebemos que autoformação confere ao professor-educador a oportunidade de rever seus estudos, suas experiências e práticas. Compreendemos, com base em Zeichner (2003, p. 41), que "o conceito de educador como um agente reflexivo parece reconhecer a *expertise* que há na prática dos bons professores". Isso é possível porque entendemos que o professor buscará mais conhecimento sobre a sua ação não só nas universidades, nas faculdades, nas formações promovidas pelos órgãos governamentais, mas em outros contextos de formação humana, como nas relações familiares, nos grupos de amigos, nas instituições religiosas etc. No entanto, atentemos para um ponto relevante dessa autoformação: esta também se realiza pelos diálogos que o professor mantém com os seus pares, porque a construção de sua imagem também está atrelada à imagem do outro, realiza-se e se reafirma pelas interações sociais e culturais.

Que imagem o formador de leitor do texto verbal e não verbal projeta de si mesmo nas práticas de formação institucionais que repercutirá na sua profissionalização? Imediatamente afirmamos que não é tão simples responder a esse questionamento. Vamos recorrer a dois aspectos que entendemos ser relevantes para o que pretendemos.

Primeiro, o formador de leitor se vê representado por uma imagem de uma política de formação que não conta com a sua participação e nem reflete a sua experiência de professor, ou seja, ele se vê preso numa teia de formação idealizada por uma instituição que não condiz

com a sua prática de sala de aula. Sobre esse tipo de formação, Zeichner (2003, p. 37) considera que:

> É raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional de todo o mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos.

Dessa maneira, muitos professores não conseguem gerenciar sua própria imagem de formador, porque os órgãos aos quais eles estão vinculados não abrem espaço para essa possibilidade. Consequentemente, a imagem do professor é forjada por interesses outros que não representam a realidade da sala de aula. Isso irá resultar em professores desestimulados para refletirem sobre a sua prática.

E, ao refletirmos sobre professores como formadores de leitores do texto verbal e não verbal, notamos a falta de uma política de formação de leitores que os faça vivenciar o texto em sua plenitude, os deixe se reconhecerem, verem-se no texto, de modo a que seus alunos-leitores passem a tê-los como leitores preparados. Se os formadores de leitores não fazem o que ensinam, ou seja, não leem com assiduidade, não poderão contribuir com uma imagem de leitor para seus alunos-leitores como aqueles que experienciam o texto em suas mais variadas formas e suportes.

Afirmam Bordini e Aguiar (1993, p. 17):

> Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, **professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica**, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (Grifo nosso).

A afirmação de Bordini e Aguiar reforça a ideia de que a formação do leitor na escola não está só atrelada à formação do professor como formador de leitor, mas também às condições para que a prática da leitura ocorra de fato, para que o professor interaja plenamente com o aluno-leitor; para isso, é importante que o espaço escolar esteja devidamente equipado de instrumentos facilitadores para as atividades de leitura. Acreditamos que a escola provida desses suportes contribuirá com a imagem do professor

como aquele que traz para o aluno os conhecimentos necessários para a prática social da leitura.

Dito isso, chegamos ao segundo aspecto de uma imagem negativa percebida pelo professor a respeito da formação institucional, considerando que tal imagem repercutirá na configuração da imagem que ele faz de si mesmo. Tal formação é a que não conduz os professores a rediscutirem e ampliarem os conhecimentos teóricos e práticos necessários a sua função.

Os professores sentem necessidade de uma formação que os faça refletir sobre as experiências de sua prática, mas sem perder de vista os conhecimentos teóricos que a validarão e vice-versa, porque "as teorias práticas que residem nas práticas do educador (conhecimento na ação) hão de contribuir com o processo de desenvolvimento do professor" (ZEICHNER, 2003, p. 43). Uma formação não deve negligenciar as reflexões teóricas sobre o que acontece com as práticas experienciadas pelos professores em suas ações de sala de aula, porque, como afirma Tardif (2010, p. 228), "os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas". Então, percebemos que há uma necessidade de o professor se ver projetado ou contemplado nas formações que contem com a sua experiência, com a sua participação, com o seu envolvimento sociocultural.

Apostamos numa formação que provoque um debate com os professores-formadores de leitores do texto verbal e não verbal, tendo em vista aspectos ligados à sociologia, à semiótica, à teoria da recepção, à teoria da arte; discussões sobre as várias linguagens, sobre antropologia, imaginário, teoria da literatura etc., que ajudarão os professores a ampliarem suas experiências, seu arcabouço de conhecimentos que nortearão o desenvolvimento de suas práticas de leitura na sala de aula. Tais conhecimentos fazem com que os formadores de leitores conheçam, além de sua matéria, outros saberes que fazem parte de seu contexto social, cultural e político, contribuindo, dessa forma, para que suas práticas de leitura na sala de aula favoreçam uma leitura proficiente da parte dos alunos.

O que o professor deseja ver em seu cotidiano e nas formações de que participa? Possivelmente ver a si mesmo. Dizemos isso porque a nossa "autoconsciência" ou "identidade pessoa", como diz Larrosa (2010, p. 22), faz-nos narrar o que habita em nossa própria história, assim:

> talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez

> não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós.

A partir do expresso por Larrosa, percebemos que a imagem que fazemos de nós mesmos como formadores de leitores é tramada considerando as muitas imagens que se cruzam em decorrência de nossas experiências. Narramos nossas experiências de vida através das imagens que projetamos de nós mesmos. Essas imagens seguem uma sequência coerente de acordo com o contexto de nossa história pessoal e coletiva. Tais imagens se configuram na identidade do professor. Assim, o que os professores desejam ver é a sua imagem-identidade-pessoa projetada nas formações das quais eles participam.

Os professores-formadores de leitores necessitam ver nos processos formativos suas próprias imagens servindo de base para a sua reflexão a respeito das imagens que eles projetam de si mesmos. Acreditamos que, nas formações, seja necessário o professor compreender a si mesmo, compreender suas ações, visitando sua pinacoteca de experiências e, das muitas imagens que lá se encontram, outras serão reelaboradas e ressignificadas sucessivamente. Compreendemos que essa necessidade de se ver seja a de se descobrir na sua profissionalidade, o momento em que é tocado pelo que ele vivencia e experiencia na sala de aula como formador de leitores. Essa formação necessita ser aquela que provoca a autocrítica do docente, que instiga a sua autoconsciência.

E podemos perceber essa autoconsciência quando é dada ao professor a oportunidade de ser ouvido em suas narrativas, de narrar suas histórias de vida, suas experiências profissionais, porque o professor está tendo a oportunidade de refletir sobre sua própria ação. Assim, à medida que o professor vai contatando sua maneira de ensinar ao falar de si mesmo, ele vai tendo a chance de se perceber como parte do processo. Ou seja, "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...). É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal". (NÓVOA, 2013, p. 17).

Endentemos que as narrativas das ações dos professores são projeções das muitas imagens adquiridas ao longo de suas experiências, e tais imagens compreendemos como imagens narradas de suas experiências palimpsestuosas. Adotamos o termo palimpsesto a partir do que conceitua Genette (2006) na epígrafe do seu livro "*Palimpsesto: a literatura em segunda mão*":

> Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por

> transparência, o antigo sob o novo. (...) Um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos.

Essa imagem de palimpsesto levanta a ideia de que o professor, ao narrar suas experiências de formador de leitor, vai revendo concepções, ideias e táticas sobre o que é feito na sala de aula nas práticas de leitura. As narrativas de vida não são contadas como experiências que anulam ou apagam definitivamente uma outra em razão da autoconsciência sobre aquilo que ele realizou ou realiza na sala de aula. Percebemos disso que uma experiência vivida anteriormente pelo professor transpassa as novas que vão marcando sua trajetória de formador, ou seja, uma experiência docente é sempre base para as que estão por vir.

O que acabamos de dizer podemos ver, em outros termos, nas colocações de Josso (2004, p. 39):

> A situação de construção da narrativa exige uma atividade *psicossomática* em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.

Como podemos observar, por meio da atividade *psicossomática*, o professor narra suas experiências de atuação em sala de aula sob os mais variados pontos de vista de acordo com o que ele recorda e com aquilo que mantém vínculo com a sua formação. Ou seja, o que o professor apresenta de "novo" na sua história de vida está marcado pelo que fora vivenciado outrora, assim, uma imagem experienciada pelo professor suscita outra imagem e mais outra sem perder coerência com as narrativas de sua vida.

E o que os professores desejam que seja visto ou contemplado nos processos de formação? Acreditamos, primeiramente, que seja a sua história de professor, porque "as histórias de vida [desse profissional], no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria" (JOSSO, 2004, p. 31), a sua imagem-fragmento narrada naquilo que ele faz periodicamente nas suas aulas. Mas também que seja vista a imagem daquele que vive em processo permanente de formação, porque o professor-formador se faz em contato com seu ofício, contatando, com isso, sua identidade. Dessa forma, "os profissionais são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de 'objetos' e de 'sujeitos' da investigação."

(NÓVOA, 2013, p. 22). Disso se evidencia que a pessoa do professor encontrará em si mesmo sua própria referência profissional.

Um outro aspecto que deve ser salientado nessa busca da imagem do professor-formador é o reencontro consigo mesmo enquanto aprendiz, ou, mais especificamente, *aprendente*, como enfatiza Josso (2004, p. 19), porque esse termo "quer enfatizar o *ponto de vista daquele que aprende* e o seu *processo* de aprendizagem". Mas o que significa aprender? Para Josso (2004, p. 39) "aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração". Percebemos com isso que aprender significa aprender a aprender o ofício pela experiência, considerando a interação do professor com os seus pares, com os conhecimentos, com o saber-fazer, e integrando a pluralidade dos registros sociais, culturais, políticos, antropológicos, educacionais etc. Conforme Josso (2004, p. 41), "se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações" (no nosso caso, aprender a aprender a leitura dos textos verbais e não verbais).

Há uma necessidade de percebermos a complexidade de nosso ofício e suas exigências para o desenvolvimento da imagem do ser professor. E isso é possível nos processos formativos, porque

> (...) a formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação. Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações. (JOSSO, 2004, p. 41).

É importante saber que o que internalizamos durante nosso processo formativo, que vem se desencadeando desde o tempo de nosso convívio com a família, com nossas experiências de estudante no ensino básico (que marcaram as nossas identidades), vem contribuir com nossa experiência e nos fazer ver quem somos enquanto professores. As nossas lembranças, as nossas histórias de nossos primeiros professores ou professoras são marcas de quem somos hoje, colaboram para a nossa compreensão sobre as transformações que ocorreram e que ocorrem ao longo de nossa existência. Dessa forma, o nosso aprendizado de professor tem uma raiz profunda firmada na sociedade e na cultura da qual fazemos parte.

Nesse processo de aprendizado contínuo no qual vivemos, não podemos nos furtar da responsabilidade de "aprendente". Especialmente porque estamos nos propondo ser formadores de leitores, nesse caso, o nosso compromisso é com a leitura, aprender com a

leitura, não apenas porque é uma exigência da disciplina da qual nos ocupamos, mas por fazer parte do nosso próprio processo formativo. Sobre isso, Magnani (1989, p. 94) argumenta:

> O professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de textos pelo professor devem ser, entre outros aqueles decorrentes da sua "frequentação de leitura".

Como percebemos, há um compromisso do professor como formador de leitor com o estudo/aprendizado da leitura para que atenda às exigências de sua disciplina. É por essa "frequentação da leitura", como diz Magnani (1989), que a formação do professor como leitor se refletirá na formação de seus alunos-leitores. Dessa forma, o professor estará cuidando de sua imagem como profissional responsável pelo que faz. O professor cuida da sua imagem a partir do momento em que ele toma consciência[11] de que sua experiência faz parte de sua formação.

Refletir sobre formação é ter em vista a formação dos que estão envolvidos no processo. Estamos falando da grande contribuição da "metaformação" para a imagem do formador de leitor a partir de sua experiência. E o que essa metaformação significa para o professor que é formador de leitor? Significa que o formador necessita refletir sobre sua própria experiência de formação. Sabemos que a formação inicial não supre todas as necessidades dos que estão envolvidos nesse processo, assim a formação continuada, a partir das reflexões desencadeadas, contribuirá com as ações do professor, servindo de suporte permanente para o seu aperfeiçoamento profissional. Entendamos que

> Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é "vivido" na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprio (*sic*) e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48).

Nesse caso, Josso enfatiza que as nossas vivências só passam a ser consideradas experiências a partir do momento em que refletimos sobre o que foi vivido, observado,

[11] Consideramos o conceito de consciência a partir do que defende Josso (2004, p. 50): "Consciência é a 'presença atenta' a si próprio, aos outros e ao seu ambiente e está ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos, tais como o tato, o olfato, a visão, o movimento etc. Sem essa presença atenta não há qualquer percepção do mundo".

percebido e sentido. A ideia que ela levanta sobre experiência formadora se efetiva no momento em que conseguimos articular conscientemente atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Disso entendemos a relevante contribuição da metaformação, que parte da reflexão de nossas ações para ação, para que a experiência do professor seja uma referência que o ajudará a avaliar os acontecimentos de sua prática na sala de aula.

A imagem de formador de leitor se configura quando ele se compromete com sua prática, não deixando de considerar a necessária reflexão sobre a sua ação voltada para a ação. Dessa forma, o professor compreenderá que contatar com sua experiência é a chance de compreender as ocorrências da vida profissional, as quais são marcadas por situações inéditas e significativas; haverá momentos em que ele perceberá que a própria experiência o auxiliará a solucionar problemas; e que é relevante ele refletir sobre sua experiência, percebendo as contribuições que ela lhe confere, transformando-o.

3 NA REDE DE FORMAÇÃO DE FORMADORES DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO INTERSEMIÓTICA

> Mostrar uma experiência não é ensinar o modo como se tem apropriado do texto, mas como o há escutado, de que maneira se está aberto ao que o texto tem a dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietação. (LARROSA, 2003, p. 44, tradução nossa)[12].

3.1 No fio da formação de formadores de leitores

Iniciamos nossas reflexões agora afirmando que, se quisermos formar formadores de leitores aptos à compreensão do texto literário, antes entendamos que o texto literário é singular para cada leitor, porque ninguém o lê da mesma perspectiva, ninguém o lê vendo as mesmas imagens como se elas fossem comuns a todo leitor. Isso também nós afirmamos a respeito das imagens perceptivas como as da pintura, da fotografia e do cinema. Ninguém vive a experiência das imagens como se elas fossem comuns a todos em todos os seus aspectos. O que ficará visivelmente comum ao leitor será o que fora convencionalizado. O

[12] Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropriado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. (LARROSA, 2003, p. 44).

mundo pode ser comum a todos, mas o sentido que cada ser humano possui sobre ele é peculiar.

Para pensar a formação de formadores de leitores numa perspectiva intersemiótica, envolvendo o texto literário e outras artes como pintura, fotografia e cinema, faz-se necessário considerar que todas essas artes lidam com imagens que foram produzidas a partir da relação com o mundo-imagem-signo que o autor de tais imagens tenha experienciado no ato de sua execução, entretanto, a experiência do criador de uma imagem não é a mesma que será experienciada pelo leitor. Então, o primeiro passo a ser considerado na formação de formadores de leitores são as experiências deles como leitores. Quem é que está lendo o texto? Como está sendo lido o texto? Como se dá a relação do formador de leitores com os mais variados textos?

Faz-se mister considerar que

> A sala de aula, o salão de leitura não podem ser apenas lugares de tarefas e avaliações; cabe-lhes sobretudo o empenho em co-mover as *experiências* mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro, de modo a lograr que a *intimidade*, ao ser *partilhada*, supere seus limites individualistas e alcance uma dimensão que seja a um só tempo singular e plural. *Singular* porque original (que escapa do óbvio) e *plural* porque em diálogo com a diversidade (que não se confunde com o senso comum). (YUNES, 2003, p. 13).

Tal consideração tem sua pertinência porque, no processo de formação leitora, está-se dando ao professor formador de leitores a chance de ser ouvido naquilo que ele escuta, vê e sente, porque essas percepções fazem coro com as experiências que ele tem em razão das suas mais variadas convivências no âmbito social, cultural, ideológico e religioso. Essas experiências de convívio farão com que o professor possa expor o que o texto literário e o não literário têm a lhe dizer. Isso dá a chance, a quem está à frente da formação do professor formador de leitores, de conhecer-lhe a realidade a partir do que este traz para dialogar com o texto. Mas não podemos deixar de considerar que essa experiência de leitura está condicionada não apenas à exterioridade do mundo do leitor, mas também às mais íntimas vividas por ele.

O formador de professores necessita conhecer as experiências de quem está em formação porque elas direcionarão formas de mediar a prática de formação de professores-leitores. Estão na experiência de cada indivíduo as peculiaridades que o farão leitor em potencial a partir de sua relação com o mundo vivido em todos os seus contextos. É por esses contextos que o professor como formador de leitores deverá ser orientado e compreendido

quando no ato de sua leitura, isto é, é preciso ver o formador de leitores a partir de suas perspectivas, percebendo como o mundo se apresenta para ele e como esse mundo repercute como significado em sua intimidade.

Conduzir o processo de formação de formadores de leitores exige um olhar além da mera visibilidade aparente das coisas e do mundo experimentado pelo professor, isso porque, como diz Merleau-Ponty (2005, p. 44),

> Vejo, sinto e é certo que, para me dar conta do que seja ver e sentir, devo parar de acompanhar o ver e o sentir no visível e no sensível onde se lançam, circunscrevendo, aquém deles mesmos, um domínio que não ocupam e a partir do qual se tornam compreensíveis segundo seu sentido e sua essência. Compreendê-los é surpreendê-los, pois a visão ingênua me ocupa inteiramente, pois a atenção na visão, que se acrescenta a ela, retira alguma coisa desse dom total, sobretudo, porque compreender é traduzir em significações disponíveis um sentido inicialmente cativo na coisa e no mundo.

De acordo com essa perspectiva merleau-pontiana, isso exige do formador de formadores de leitores uma atenção sobre o que vê e sente o professor no ato da leitura, pois essa leitura é resultante de uma compreensão desenvolvida com as várias significações que o mundo e suas coisas têm para esse professor, não na mera visibilidade, mas também no invisível, isto é, no que está na intimidade do formador de leitor, por trás da cortina sociocultural, e que repercute na forma como se percebe o mundo ao redor.

O mundo no qual vivemos não se distancia da realidade do professor formador de leitor no momento em que ele está lendo, porque a sua compreensão sobre esse mundo e suas coisas depende de seu engajamento. A formação de formadores de leitores terá seu possível êxito quando for levada em conta, além do previsível e visível no espaço sociocultural do professor, a sua *anima*, isto é, as subjetivações experienciadas pelo sujeito. Essa *anima*, como podemos conferir em Bachelard (1988), é toda potência pulsional que faz virem das profundezas ou da intimidade do ser os sonhos, as imagens que impulsionam a vida ou as paixões humanas. O que afeta, emociona ou sensibiliza o sujeito-leitor também é determinante para o seu processo formativo. É por isso que o formador de formadores de leitores precisa ser sensível àquilo que manifesta e expressa o professor depois do texto lido, seja esse texto de ordem verbal ou não verbal.

O formador de formadores de leitores não deve negar ao professor a chance de este dizer ou manifestar o que pensa ou considera a respeito do texto literário e dos outros textos como a pintura, a fotografia e o cinema; deve fazer o formador de leitor estabelecer as

relações entre esses diferentes textos, tendo como ponto de partida a percepção desse professor frente ao texto-mundo. O professor formador de leitor necessita ser convidado ao texto, como expressa Larrosa (2010), vivendo na hospitalidade do texto o gozo do que este tenha a lhe oferecer. O formador de formadores de leitores precisa fazer o professor se envolver com o texto e se entregar a ele como se entrega a uma paixão. Uma entrega de ensinar e aprender, porque "a experiência da leitura, quando está envolvida com o ensinar e o aprender, implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros" (LARROSA, 2010, p. 140). No entanto, essa entrega não implica aprisionamento do sujeito-leitor, mas sim viver a liberdade de uma experiência positiva. É positiva porque não cerceia, não limita, não priva o professor-leitor de viver o direito ao texto literário e não literário, com todas as suas nuances e possibilidades interpretativas.

O formador de formadores de leitores é aquele, como inferimos de Larrosa (2010), que presenteia o texto ao professor como se remetesse uma carta de amor para alguém que ama, porque, a quem se ama verdadeiramente, só se presenteia com o que é bom. Isso implica a ideia de que o formador dá ao outro aquilo que também gostaria de receber, porque gosta do que faz; e a leitura do texto literário e não literário (pintura, fotografia e cinema) também necessita ser, para o professor, a sua paixão para o êxito da prática leitora na sala de aula.

Para Larrosa (2010), o professor também é leitor, é aquele que lê escutando o que o texto tem a dizer, a anunciar, a comunicar e a compartilhar. E, nesse movimento de escuta, também o professor ouve a si mesmo e aos outros, esses outros mundanamente ativos como são seus alunos-leitores, estes que (re)produzirão o texto, as vozes do mundo que se encontram ecoando no espaço dos textos, comunicando, multiplicando e transformando. Assim, a prática da escuta é fundamental no processo formativo.

O formador de formadores de leitores necessita entender que, "se a face exterior do texto é uma – a que podemos denominar 'o dito do texto', aquela que contém seu significado dado, fixado, literal, mais ou menos transparente e idealmente homogêneo para todos os leitores –, sua face interior é necessariamente múltipla" (LARROSA, 2010, p. 141). Isso implica que a tarefa de formação de formador de leitor, necessariamente, deve considerar o espaço do texto verbal ou não verbal como democrático, permitindo que as vozes que dele ressoem interajam com as tantas outras vozes que compõem o mundo onde se encontra o professor formador de leitor. Então, o que disso deve ser evidente para o formador de leitor é que ele lida com linguagem tecida em texto, e esta é plural em seus sentidos e significações.

Larrosa (2003) considera que toda produção escrita pode ser tida como uma nota, um prólogo à escrita do porvir, porque essa escrita, quando acabada, não passa de uma máscara de morte que dê margem a outra e a outras, sucessivamente. Levando em conta essa escrita em devir, Larrosa entende que há nesse texto duas faces, a leitura como formação e a formação como leitura. Essas faces estão relacionadas à subjetividade do leitor, porque se deve "pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questionamento com aquilo que somos"[13] (LARROSA, 2003, p. 25-26). Então, na visão do autor, a leitura não é tão somente um mero passatempo ou algo que sirva de escape para as tensões do mundo e suas verdades factuais. E também não pode ser reduzida a um meio de transmissão de conhecimento. Isso tudo por duas razões, conforme inferimos do filósofo e educador. A primeira é que a leitura não nos afeta em nosso lugar somente nos momentos em que estejamos gozando do ócio, do sonho, ou no nosso mundo de imaginação, porque tudo isso está imbricado na subjetividade que movimenta a realidade sociocultural de cada sujeito-leitor, não nos distancia da vida cotidiana. Em segundo lugar, a leitura também não nos afeta em nosso próprio lugar, isso porque o que sabemos se mantém fora de nós, em nosso exterior, ou seja, toda leitura feita apenas para adquirir conhecimento na ótica do científico ou tecnológico apenas nos faz adquirir saberes que antes não tínhamos, sem, necessariamente, nos modificam no que somos, porque, para Larrosa (2003), a leitura é transformadora do que somos desde que ela seja compreendida como "formação", em razão de esta ter a ver com o que somos.

O formador de formadores leitores do texto literário, do pictórico, do fotográfico e do fílmico necessita ter em mira que as experiências imaginativas intermedeiam o sensível e o inteligível, o visível e o invisível, o subjetivo e o objetivo. Impor limites entre um e outro é querer fazer valer um posicionamento ideológico, ou uma visão particular. Apostamos numa formação de formadores de leitores que rompa tais fronteiras e perceba a leitura como formação, porque isso é perceber a leitura como ação transformadora.

Possivelmente, o que pode garantir a uma formação de formadores de leitores ser exitosa, na esteira de Larrosa (2003), poderá estar no fato de entendermos que uma experiência formativa de leitores dar-se-á a partir do momento em que se perceba que há uma relação de intimidade entre o texto e a subjetividade. A razão disso está em que, para que uma experiência resulte numa formação, é necessário que ela seja "o que nos passa" (LARROSA,

[13] (...) pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone em cuestión em aquello que somos. (Tradução nossa)

2003, p. 28), porque tal experiência é transformadora; é a que resulta do que marca o formador de leitor. Assim, considerar a formação de formadores de leitores como uma experiência formativa implica, por essas ideias, evidenciar que há nisso um rompimento de fronteiras entre o que sabemos do mundo e de suas coisas e o que somos enquanto sujeitos na relação entre subjetividade e objetividade.

O texto literário e os demais textos como a pintura, a fotografia e o cinema devem ser lidos como uma escuta atenta aos seus sentidos. Por essa forma de mediação de leitura, o formador de formadores de leitores estará conferindo aos professores a chance de interagirem com o texto, considerando-o como o outro da relação em que ambos se tocam e se permitem uma experiência íntima que resulta em uma transformação. Mas vale salientar que essa relação cumpliciosa do ato da leitura não se dá na negação nem na apropriação de um e de outro, mas sim, em um admitir a presença do outro no que se tangenciam; a negação de um ou outro, assim, não resultaria na trans-formação.

Entendemos ser necessário que o formador de formadores de leitores medeie a ação leitora, considerando o potencial sociocultural do professor formador de leitor, dando-lhe a chance de se postar diante do texto como esse outro que tem muito a lhe dizer, que não desdenha o outro que é o texto. É importante o professor perceber que o texto tem sempre algo a lhe propor, quer seja necessário ou não, mas esse professor precisa estar receptivo à transformação. Como se pode notar, essa ideia de formação deixa margem à liberdade criante, esta que realiza a integralidade do ser como aquele que vive a potencialidade de suas criações imaginativas sem perder de vista a realidade factual; que sabe que tanto o visível quanto o invisível convergem entre si, que há nisso uma interseção.

Declara Blanchot (1987, p. 191) que “música, pintura, são mundos em que penetra aquele que possui a chave para eles. Essa chave seria o ‘dom’, esse dom seria o encantamento e a compreensão de um certo gosto”. Isso equivale a dizer que é preciso uma entrega tanto para ouvir como para ver; dessa entrega resulta o prazer do permissivo mergulho no espaço do que se está lendo. Pelo que percebemos, na formação de formadores de leitores, o formador experiente necessita incitar o professor à experiência de ler pelos sentidos. Nesse caso, um trabalho de formação que permite a liberdade dos sentidos empreendida pelos professores-leitores do texto literário, pictórico, fotográfico e fílmico cumpre aquilo a que se destina toda obra de arte – ser lida pelos olhos da sensibilidade.

Pela ótica de Blanchot (1987, p. 195), “o livro que tem sua origem na arte não tem sua garantia no mundo, e, quando é lido, nunca foi lido ainda, só chegando à sua presença de obra

no espaço aberto por essa leitura única, cada vez a primeira e cada vez a única". E, nessa ótica dizemos também, que, como arte, a pintura, a fotografia e o cinema não têm sua garantia no mundo, pois, a cada leitura realizada, novos detalhes, novas nuances, novas perspectivas imagéticas são percebidas, isso considerando que uma imagem convida outra, sucessivamente. Entendamos, portanto, que a leitura também é única, porque o formador de leitor que lê nunca é o mesmo, em razão de suas novas experiências.

Dizemos que formar um professor-leitor para ler o texto literário e também o pictórico, o fotográfico e o fílmico é ter em mira que estamos formando leitores para estes contatarem imagens, para perceberem-nas através de suas múltiplas significações e para vivenciarem a experiência do texto a partir das suas próprias experiências de leitores. Para isso, o formador de formadores de leitores deve direcionar sua prática estimulando o professor a sentir o texto na plenitude do seu inusitado, o texto como sempre uma novidade, quer seja este de ordem imaginativa, quer seja de ordem perceptiva. Tal prática formativa de leitura exige que o professor saia de onde se encontra para viver o inesperado, isso porque os textos que resultam do imaginário de um artista/escritor estão sempre em devir, não se encerram no instante de sua criação. Esses textos são uma experiência criativa e, como tal, estão sempre a revelar, a surpreender.

A formação de formadores de leitores do texto verbal e não verbal necessita ser pensada como um jogo de relações entre seres que dialogam e se permitem a experiência da escuta. O professor como formador de leitor necessita viver uma prática de leitura que o faça interagir com o texto como se interagisse com sua própria existência; perceber que sua história de vida se estende ao longo do tempo e, cada vez, ele se depara com uma outra história, com um outro acontecimento a surpreendê-lo, isso porque ela está em permanente devir. Por esse aspecto, essa relação com o texto ocorre como são nossas experiências com o nosso corpo: a cada dia, uma novidade é nele evidenciada pela passagem do tempo. Merleau-Ponty (2006, p. 105) faz uma colocação interessante – que incorporamos a estas ideias – quando diz:

> o horizonte é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração, é o correlativo da potência próxima que meu olhar conserva sobre os objetos que acaba de percorrer e que já tem sobre os novos detalhes que vai descobrir.

Como percebemos dessa colocação, desenvolver uma prática formativa de formadores de leitores é promover o exercício do olhar do formador-leitor para o texto-corpo, partindo da

perspectiva adotada pela direção do olhar, isso porque não se vê o texto-corpo por inteiro, antes se experiencia o que se faz evidente de acordo com interesses, prioridades, sensibilidade etc. Primeiro se vê uma parte desse texto-corpo, depois outra, assim, à medida que uma esconde a visibilidade da outra, a outra parte destaca-se, mas sem negar as outras existências que compõem o texto-corpo, porque elas coexistem. Esse texto-corpo é o sensível que é perceptível não pelos lados isolados, mas em sua amplitude, no conjunto das partes. Essa existência de mundo-texto é situada social e culturamente e, por esse prisma, a leitura se efetiva, pois o texto-corpo é um ponto de vista dentre outros pontos de vista, daí por que entendemos a leitura como uma experiência.

É muito importante que o formador de formadores de leitores não intente tratar o texto literário, pictórico, fotográfico e fílmico como textos de caráter técnico ou científico; estes têm como características e finalidades comunicar ou informar um experimento, diferentemente dos textos com características artísticas, os quais decorrem de experiências criativas de diversas leituras, desde que entendamos que "a experiência da leitura é também o acontecimento da pluralidade, mas de uma pluralidade que não pode se reduzir a um conceito"[14] (LARROSA, 2003, p. 40). Os textos de arte são múltiplos em sentidos, não são textos que evidenciem uma racionalidade objetiva na produção de sentido ou de significado.

Assim, reivindicamos uma formação reflexiva de formadores de leitores que desenvolva uma prática de leitura que vise a uma intersecção das experiências perceptivas e imaginativas do formador-leitor, ampliando-lhe, dessa forma, a compreensão leitora dos mais variados textos.

3.2 No fio da formação de formadores de leitores e experiências da percepção e do imaginário

O formador de formadores de leitores necessita, em uma prática reflexiva de formação, articular meios que façam o professor compreender as imagens verbais e não verbais do universo da arte, tendo em vista as experiências da percepção e do imaginário do docente para a compreensão da leitura.

[14] La experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad, pero de uma pluralidad que no puede reducirse a um concepto. (Tradução nossa)

Consideramos fundamental, no processo de formação em uma perspectiva intersemiótica, que o formador de formadores de leitores, além dos conhecimentos que deve ter a respeito das questões semióticas dos textos verbal e não verbal, considere a relevância do entendimento dos professores na relação com tais textos.

Inicialmente, na formação de formadores de leitores dos textos verbal e não verbal, o formador necessita fazer o professor compreender que o texto não é um mosaico cujas partes não mantêm relações entre si, porque se leem as partes tendo em vista a amplitude do texto; nenhum objeto nele presente será lido isoladamente, desconsiderando-se as outras partes. Quando se lê uma primeira parte de um texto, não se anula a primeira para se passar à compreensão da segunda, como se não houvesse qualquer relação de pertinência ou de coerência entre elas. O professor necessita ler o texto vivendo as experiências das partes do texto, presentificando sempre cada momento do texto, considerando o conjunto. Se passarmos a ver os textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico como uma matéria, perceberemos que

> a matéria é "grávida" de sua forma, o que quer dizer, em última análise, que toda percepção tem lugar num certo horizonte e enfim no "mundo" e que ambas nos são presentes mais praticamente do que explicitamente conhecidas e colocadas por nós e que, enfim, a relação de certo modo orgânica do sujeito perceptor e do mundo comporta por princípio a contradição da imanência e da transcendência. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 42).

Essas colocações de Merleau-Ponty nos chamam a atenção para considerar, primeiro, que o professor necessita estar atento ao seu objeto de intervenção, o texto enquanto matéria, que não se distancia de sua realidade de forma, porque uma forma implica a existência de outra. No caso do texto verbal, o formador de formadores de leitores necessita estar atento à forma como se dá a relação do professor-leitor com esse objeto, porque esse docente começa a perceber a existência da materialidade do texto pelo suporte, depois procede ao reconhecimento de cada letra, de palavras, frases, períodos até a compreensão da forma, mas nada separado garante o sentido e a significação do texto se não for pelo conjunto das suas partes. O mesmo dizemos para os textos não verbais, quando é necessário vivermos a experiência perceptiva de sua matéria desde o suporte até a sua composição enquanto forma. Seus detalhes são visíveis, os tocamos seguidamente pelos nossos sentidos, vivenciando a experiência de cada parte no todo, porque "o todo é anterior às partes e que esse todo não é um todo ideal" (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 46). O texto não é "um todo ideal" em razão de o contexto repercutir na maneira como ele será lido. Assim, por ser o professor um sujeito

presente social e culturalmente, essa presença repercutirá na forma como ele passará a ler os textos verbal e não verbal.

Ainda mais, como também diz Merleau-Ponty (1990, p. 47), "é preciso que a significação e os signos, que a forma e a matéria da percepção sejam aparentadas desde a origem e que, como se diz, a matéria da percepção esteja 'grávida de sua forma'". Por essas ideias, entendemos que a condução da formação de formadores de leitores terá sentido para o professor quando o formador (o formador de formadores de leitores) mediar sua prática fazendo aquele compreender que a unidade matéria e forma vive a gravidez do mundo com todas as suas manifestações culturais, esse mundo que é fundo de uma experiência espaço-temporal. Nesse caso, ficam patentes duas sínteses, estas, na ótica merleau-pontyana, são a "síntese de transição", que antecipa o lado não-visto; e a "síntese de horizonte", que é aquela também referente ao lado não-visto, mas que anuncia a sua presença visível noutra parte para os nossos sentidos, no tempo presente e apenas iminente. Tais sínteses são estabelecidas no momento em que o professor começa a se relacionar com o texto, ou seja, esse formador de leitor, em certa medida, vai antecipando o que vai lendo no texto e experienciando o porvir ao tocar com os sentidos o que ainda não está visível, mas que se faz presente imediato. O professor necessita ter clareza de que a ação prática da leitura se estabelece por um sujeito-leitor que assume um ponto de vista e por este direciona sua compreensão do que está lendo a partir dos seus sentidos, conferindo ao leitor a ideia do todo do objeto-texto.

A tarefa de formação de formadores de leitores do texto verbal e não verbal atinge o esperado quando o formador adota junto a seus professores uma atitude perceptiva, tendo em vista que o texto existe quando o leitor pode percebê-lo. Isso implica desenvolver uma prática de leitura que faça o professor se deslocar para o mundo do texto para viver sua experiência; sem essa presença, a leitura não se consolida como desejado. Evidentemente, mesmo que o professor se desloque para o texto para conhecê-lo e compreendê-lo, nem tudo será plenamente evidenciado, pois isso depende da perspectiva adotada por ele (professor) e também nem tudo é plenamente dado porque alguns detalhes podem estar além do que pode ser apreendido do texto.

Acreditamos que a formação de formadores de leitores dos textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico não pode desconsiderar, primeiramente, o grau de experiência que o professor tem e de que faz uso para a leitura do objeto-texto, pois essa experiência o balizará a compreender o que lê. Depois, o objeto-texto tem sempre algo a mais que contribuirá com a experiência do docente.

Formar formador-leitor é dar a este espaço para que sua visão, seu ponto de vista a respeito do texto não seja silenciado. Então, como podemos ver em Merleau-Ponty (1990, p. 50-51):

> É preciso pois que pela percepção do outro eu me ache colocado em relação com um outro eu que esteja em princípio aberto às mesmas verdades que eu, em relação com o mesmo ser que eu. E essa percepção se realiza, do fundo de minha subjetividade vejo aparecer uma outra subjetividade investida de direitos iguais, porque no meu campo perceptivo se esboça a conduta do outro, um comportamento que eu compreendo, a palavra do outro, um pensamento que eu abraço e de que aquele outro, nascido no meio de meus fenômenos, se apropria, tratando-o segundo as condutas típicas de que eu próprio tenho a experiência.

Como podemos observar, patenteia-se dessas ideias a necessidade de abertura das relações que precisam ser estabelecidas entre os sujeitos, isso pode ser conferido na relação formador de formadores de leitores e formando, a qual é fundamental para que se entenda que, em tese, a verdade de um também é a verdade do outro, pois ambos vivenciam as experiências de mundo, mas claro que de acordo com o *status* sociocultural de cada um. Entendamos disso também que a subjetividade de um também é a do outro. Isso implica uma prática de formação de formadores de leitores em que seja fundamental o formador de formadores de leitores perceber o outro da relação (o professor) como a unidade do fenômeno perceptivo que é sensível como o próprio formador o é no mundo com todas as suas experiências simbólicas. Assim como o formador de formadores de leitores se percebe presente no mundo, como também está o professor e toda a singularidade que marca a ambos, também deve se realizar a prática formativa da leitura do texto verbal e não verbal.

Acreditamos numa formação de formadores de leitores que trate os textos verbal e não verbal a partir das experiências que esses textos nos suscitam. Isso porque o leitor que experiencia o objeto-texto percebe-o aberto a experiências possíveis; esse objeto existe para ele (professor) e com esse objeto se identifica. Assim,

> aquele que sente e o sensível não estão um diante do outro como dois termos exteriores, e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente. É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro. Sem a exploração de meu olhar ou de minha mão, e antes que meu corpo se sincronize a ele, o sensível é apenas uma solicitação vaga. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 288-289).

O nosso interesse é por uma formação de formadores de leitores que vise à disposição do professor de interagir com o texto de onde se experiencia uma acoplagem de imagens em sua interioridade e exterioridade, sem que haja uma sobreposição de interesses de uma e de outra. Uma acopla de corpos-imagens que se intumescem de imagens.

Já dissemos aqui que, para Larrosa (2003, p. 28), a experiência é aquilo "que nos passa", assim, por essa ideia de experiência, aproveitamos para dizer que a formação de formadores de leitores do texto literário, pictórico, fotográfico e fílmico não é só uma experiência perceptiva, mas também uma experiência do imaginário que nos marca, que nos intumesce. Se o mundo nos deixa cheio de imagens, então o trabalho de formação de formadores de leitores não deve se descuidar das questões do imaginário como contributo para a formação dos formadores-leitores em razão de sua função simbólica.

Entendemos que seja relevante uma formação de formadores de leitores em que o professor participe das imagens como ele participa de sua própria existência no mundo, contatando permanentemente com sua própria dentre tantas outras. Cada encontro de imagem é motivo de maravilhamento, ou, como destaca Bachelard (1988, p. 3), entender "a sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se". Isso implica assumirmos a necessidade de preparar o formador-leitor a maravilhar-se sempre com as imagens e por elas deixar-se sensibilizar. Essa é uma proposta de formação de formadores de leitores que tem em vista o professor que experiencia a imagem participando da imaginação criante. Por essa compreensão imagística, vislumbramos uma formação de formadores de leitores que faça o professor transpor os limites da materialidade das coisas, vivendo a imagem na sua imanência, porque

> a imagem só pode ser estudada pela imagem, sonhando-se as imagens tal como elas se acumulam no devaneio. É um contrassenso pretender estudar objetivamente a imaginação, porque só recebemos verdadeiramente a imagem quando a admiramos. (BACHELARD, 1988, p. 52).

Estamos propondo uma formação de formadores de leitores dos textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico que faça o professor experienciar o calor da imagem pela própria imagem e isso só é possível se o professor for provocado a se surpreender com ela. Essa é uma tarefa do formador de formadores de leitores que sabe mediar a leitura a ponto de o professor viver a experiência da leitura em *anima*, pois essa leitura confere o direito do formador de leitor à experiência da plenitude da imagem – por essa perspectiva, acreditamos estar diante de uma prática de leitura humanizadora.

É necessário que, durante o processo de formação de formadores de leitores dos textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico, o formador tenha em mira três níveis de compreensão de imagens, tal como concebidos por Wunenburger e Araújo (2006, p. 22-23). O primeiro é a *imagética*, que é aquela que faz parte de nosso arcabouço mental e material, sendo representada na tentativa de atingir o referente na esfera do real. Como exemplo, podemos destacar a fotografia, a pintura, o cinema. O segundo é o *imaginário*, que envolve aquelas imagens que transcendem o real em prol da representação do irreal. Nesse caso, podemos vislumbrar essas imagens, por exemplo, na ficção literária ou na esfera do simbólico. E terceiro é *imaginal*, que corresponde àquelas imagens das realizações metafóricas, dos esquemas, das formas geométricas, das imagens míticas ou arquetípicas.

Para cada nível de imagem apresentada por Wunenburger e Araújo (2006, p. 24), destacam-se três intencionalidades que são: metaforizar, imaginar e imaginalizar. E nelas, respectivamente, são identificados os saberes: semiologia, ciências da fantasia e da ficção, e uma espécie de iconologia simbólica. Como vemos, fica demonstrada pelos estudiosos a relevância de um estudo do imaginário que consolida a importância da imagem como intercessora entre o sensível e o intelectual. Isso porque "a imagem enquanto sombra favorece na realidade uma profundeza das coisas e assegura uma melhor difusão da sua luminescência". (WUNENBURGER e ARAÚJO, 2006, p. 25). Então, quando creditamos esforços para destacar a importância de uma formação de formadores de leitores que não veja as imagens verbais ou não verbais como irrelevantes, é porque compreendemos que tais imagens têm seus registros mais profundos nas experiências dos sujeitos-leitores.

3.3 No fio da formação de formadores de leitores e relações intersemióticas

Reivindicamos uma formação de formadores de leitores que, além de considerar a importância das experiências perceptivas e imaginárias dos textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico, atente para a relevância dos aspectos semióticos desses textos em razão dos signos-imagens que são veiculados pela linguagem específica de cada texto. Cabe ao formador de formadores de leitores, familiarizado com as especificidades de cada linguagem, facilitar a mediação leitora para que o professor formador de leitor compreenda cada signo-imagem no espaço da linguagem que o sustenta e como essas diferentes linguagens se relacionam.

É importante que o formador de formadores de leitores compreenda que os signos-imagens não se constituem como objetos aquém do sujeito-leitor, porque este percebe e imagina, ou seja, os signos-imagens fazem parte tanto do mundo visível como invisível do sujeito-leitor graças às condições objetivas e subjetivas motivadoras das várias experiências do sujeito. Dessa relação entre exterioridade e interioridade no ato da leitura do texto verbal e não verbal, a compreensão do signo-imagem se realiza como experiência para o professor em razão de sua possibilidade objetal, factual. As linguagens verbal e não verbal têm em seus fios criativos as imagens que se apresentam ao sujeito-leitor como "verdade" a partir das "verdades" que esse formador de leitor experienciou ou experiencia ao longo de sua vida.

Tendo em vista as experiências do sujeito-leitor, o formador de formadores de leitores necessita fazer com que os formadores de leitores articulem os signos-imagens às suas representações. O signo, numa concepção peirceana, está relacionado tanto aos objetos perceptíveis quanto aos imagináveis. Peirce (2010, p. 74) deixa claro que

> Um signo, ou representação, que se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial inclusive) tanto com o objeto individual, por um lado, quanto, por outro lado, com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo.

Entendemos por objeto, amparados nas ideias de Peirce, as imagens tanto dos textos verbais, quanto dos não verbais. Assim, compreendemos que as imagens-objetos são perceptíveis pelos sentidos e imagináveis pelas tantas imagens que animam e compõem a intimidade de cada sujeito-leitor. Nesse caso, o leitor, ao se deparar com as imagens do texto literário, pictórico, fotográfico e fílmico, desde que sejam experiências que transformem o sujeito-leitor, as lê, não como uma simples representação de alguma coisa, mas como a experiência de sentir o próprio corpo em sua integridade.

A partir do momento em que o formador de formadores de leitores motiva seu professor a articular as linguagens e as imagens dos textos em destaque, percebendo e imaginando o que está lendo, esse formador de formadores proporciona ao professor (formador de leitor) uma experiência de leitura que vai além daquela vivenciada no cotidiano em que se leem as coisas indistintamente, sem que se percebam as contribuições das linguagens verbais e não verbais e suas respectivas imagens. As linguagens possuem pontos em comum, que são os signos-imagens, os quais se atraem justamente por serem resultantes do poder sensível e criante, vivenciado pelo artista. Mas não só isso, as relações

intersemióticas entre essas linguagens se configuram a partir do momento em que um signo-imagem é interseccionado com outro signo-imagem, configurando outra perspectiva e, consequentemente, uma nova significação para o texto.

O professor precisa entender que os signos-imagens possuem aspectos comuns e divergentes. Um primeiro aspecto é que, na linguagem literária, o signo-imagem é deslocado do mundo de nossas experiências factuais para outro espaço de natureza poética, ficcional, passando a gozar de significação plural, ou seja, o signo é imagem *imaginal*, que, de acordo com Wunenburger (2006), caracteriza-se por remeter-se a representações metafóricas ou sobrerreais. No entanto, preferimos a ideia de que as imagens do espaço do texto literário são imagens do arcabouço do imaginário, porque estas se realizam tanto na esfera do mundo objetal como do mundo das intimidades de cada sujeito. Elas são resultantes das tensões das ocorrências exteriores e interiores, assim, podem ser vividas como experiências perceptivas e imaginárias em decorrência do *como se*.

Um segundo aspecto a ser considerado pelo formador de formadores de leitores é que os signos-imagens que vemos plasmados nos textos pictórico, fotográfico e fílmico são signos também elaborados a partir da imaginação criante. Contudo, salientamos que as imagens do imaginário são tão perceptíveis quanto qualquer outra sensível, porque elas são experiências que não se realizam na unilateralidade da intimidade do sujeito, mas são sincrônicas à exterioridade do mundo. Assim entendemos porque, ao vivermos a experiência das imagens do imaginário, as sentimos tanto quanto podemos sentir as imagens visuais. Ambas são sinestésicas. É bem verdade que as imagens visuais contam com recursos perceptivos bem próprios a sua condição de imagem, mas, para vivermos a sua experiência de signo-imagem, recorremos às outras tantas imagens que compõem nossa individualidade imageante. Afirma Samain (2012, p. 23) que "toda imagem é uma *memória de memórias*, um grande jardim de arquivos declaradamente vivos. Mais do que isso: uma 'sobre-vivência', uma 'supervivência'". Ele deixa claro com suas ideias que uma imagem só é pensada em função de outra imagem, com isso, ela se torna pensável.

Quando destacamos a necessidade de o formador de formadores de leitores desenvolver uma prática de leitura intersemiótica do texto verbal e do não verbal pelas linguagens dos textos em destaque, é porque percebemos que existem convergências entre elas. Essas convergências vão de signo-imagem a signo-imagem, dando-se novas configurações ao signo para que, assim, surja outro com novas características e outras provocações de sentido e significado.

Assim, tendo um olhar sensível para as contribuições que os textos dão com suas imagens para a formação dos formadores de leitores, entendemos que o professor, na sua sala de aula, desenvolverá uma prática de leitura com tais textos, compreendendo os arranjos que os signos-imagens estabelecem entre si e o quanto estes signos se potencializam para o surgimento de muitos mais outros.

Tramar uma rede de procedimentos metodológicos é uma tarefa de extrema importância quando se objetiva realizar uma pesquisa de caráter científico. Isso porque entendemos que a

> metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingir tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (DEMO, 2012, p. 19).

Neste capítulo, apresentamos os passos decisivos que nos levaram a compor uma investigação a respeito de uma formação de formadores de leitores do texto literário numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema.

4 NA REDE DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 No fio a fio do *corpus* do projeto

4.1.1 Motivação do fio

Traçaremos neste momento a trajetória da definição de nosso *corpus*. Sua gênese já foi pré-anunciada na introdução desta tese, mas vamos agora situar como tudo começou para que, a partir dos objetivos, fiquem evidentes as razões deste estudo. Objetivamos investigar as contribuições que uma formação específica pode trazer a professores de língua portuguesa para relacionar intersemioticamente o texto literário com a pintura, a fotografia e o cinema, discutindo os possíveis impactos dessa formação específica nas concepções e nas práticas de leitura desses professores. E, como objetivos específicos, temos:

a) verificar como o formador de leitores lida com as imagens do texto literário;
b) verificar como o formador de leitores interage com as imagens-textos da pintura, da fotografia e do cinema;
c) verificar como o formador de leitores articula as imagens literárias numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema;
d) verificar como o formador de leitores, durante e após uma formação específica sobre leitura do texto literário, numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema, pensa, reflete e reelabora as suas práticas e concepções de leitura.

Temos, até o momento, uma experiência de 30 anos de sala de aula. Numa busca constante do melhor caminho para lidar com o ensino de literatura e, consequentemente, com o ensino da leitura do texto literário, fizemos mestrado em Teoria da Literatura, na UFPE. Isso foi uma experiência significativa, pois representou uma formação que não tínhamos até então sobre literatura e sua relação com outra arte, no caso específico, o cinema. Os conhecimentos lá adquiridos foram proporcionados pela disciplina Literatura e Intersemiose e fizeram bastante diferença em nossa formação acadêmica e profissional, porque nos fizeram repensar o direcionamento de nossas práticas de leitura do texto literário enquanto professor do ensino básico da rede pública do Estado de Pernambuco.

Foi um grande desafio na ocasião rever práticas de leitura do texto literário, em razão de não termos sido preparados para isso quando estávamos ainda na graduação, em meados da década de 1980. E vimos, na ocasião da pós-graduação *stricto sensu*, o quanto é relevante uma boa compreensão das relações entre as artes, porque ela contribui largamente para a percepção da dimensão do texto literário e do que podemos fazer em sala de aula, munidos das ferramentas apropriadas para uma leitura intersemiótica.

Após ter concluído o mestrado, nossa inquietação tornara-se maior, por sabermos que os livros didáticos destinados ao trabalho com os alunos da educação básica traziam imagens de toda ordem como ilustrações dos textos literários, mas quase nunca se dava a elas a devida importância; ficavam como um mero adorno de tais livros. Os nossos colegas de língua portuguesa também não interagiam com essas imagens fotográficas, imagens de pinturas, de esculturas, fotogramas de filmes e outras, porque também não foram formados para isso e não tinham, portanto, condições de estabelecer uma relação entre elas e as imagens do texto literário.

Um ano e meio depois de concluído o mestrado, recebemos um convite para montarmos uma disciplina para dois cursos de especialização em língua portuguesa na UFPE. Isso foi motivo de grande satisfação, pois era a chance de pensarmos uma forma de compartilhar com os colegas da rede pública do Estado de Pernambuco, a quem o curso era dirigido, o que havíamos aprendido na nossa formação de mestrado. Elaboramos o plano de curso da disciplina com total liberdade e confiança das coordenadoras na época e ministramos a disciplina "Leitura de textos verbais e não verbais". Essa experiência também nos trouxe enorme satisfação, por percebermos o grande interesse de todos os participantes do curso, a ponto de termos uma procura de 20 alunos-professores interessados em que os orientássemos na escrita de suas monografias, as quais versavam sobre variados temas ligados à leitura. Conseguimos acompanhar 15 deles, obtendo bons resultados.

No ano de 2009, recebemos um convite para ministrar na Universidade de Pernambuco – UPE/*Campus* Mata Norte, no curso de Letras, a disciplina Teoria da Literatura, ficando à disposição da instituição até a presente data. Essa experiência também foi muito positiva para podermos dar seguimento ao amadurecimento de nossa formação como mestre em Teoria da Literatura. Com isso, pudemos incrementar no curso de Letras da referida universidade as discussões a respeito das relações intersemióticas do texto literário com as outras artes. Ainda na UPE, tivemos a grata satisfação de ministrar, além de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira, a disciplina de Leitura e Produção de Texto para turmas do

segundo período de Letras. Essa oportunidade foi significativa, em virtude de podermos levar para a sala de aula da graduação do curso de Letras uma discussão sobre a leitura do texto literário numa relação intersemiótica com o cinema, a pintura e a fotografia; essa experiência também nos rendeu bons frutos, na medida em que tivemos muitos alunos que terminaram por desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso nessa perspectiva de leitura e, mais ainda, alguns deles ingressaram no mestrado em Teoria da Literatura da UFPE e vêm desenvolvendo suas dissertações na linha de pesquisa Intersemiose.

Relatamos todas essas motivações para mostrar de onde parte a ideia da construção e concepção de um projeto de curso de formação para formadores de leitores do texto literário numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema, curso esse que será objeto de nosso estudo exploratório e a partir do qual coletamos os dados para a nossa investigação de doutoramento.

4.1.2 Movimentos do fio a fio

Passaremos agora a expor como foi concebido e desenvolvido o curso de formação para formadores de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema. Como já dissemos anteriormente, o curso foi ministrado para professores do ensino médio de língua portuguesa do Estado de Pernambuco, como fruto de toda uma experiência desenvolvida há algum tempo a partir de nossa prática de sala de aula.

Como ponto de partida, desenvolvemos um projeto de formação de leitores do texto literário que trouxesse contribuições para os professores, proporcionando-lhes meios que os instrumentalizassem para que, de forma dinâmica, articulassem as inter-relações entre as artes, especificamente, da literatura com a pintura, a fotografia e o cinema. Para isso, elaboramos o projeto global e os planos de aula de cada encontro, na forma de sequências didáticas. Para que o projeto fosse realizado, contatamos uma das técnicas da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte[15] da Secretaria de Educação de Pernambuco, localizada no bairro da Cidade Universitária, em Recife. A técnica foi de uma extremada atenção e acolheu nosso projeto, encaminhando-nos à chefe da equipe de técnicos do ensino médio da GRE, por quem fomos muito bem recebidos. Ela, em reunião, deu-nos a chance de expor o projeto do curso, ficando muito interessada para que o mesmo fosse implementado

[15] GRE Metropolitana Norte.

juntos aos professores ligados àquela gerência. Na ocasião, a coordenadora entrou em contato com o gerente da GRE e ele nos recebeu em seu gabinete, também dando-nos a oportunidade de detalhar o curso de formação. Ele também elogiou a proposta, pois via nela uma chance de articular uma maior aproximação da universidade com aquela regional. Assim, ficou aprovado o nosso projeto e começamos a aplicá-lo a partir do dia 22 de agosto, indo até 28 de novembro de 2013.

No momento em que expúnhamos à coordenação como seria o andamento do curso, não sabíamos ainda onde seriam realizados os encontros de formação. Algumas propostas surgiram na hora para viabilizar o acesso dos professores-cursistas da região metropolitana do Recife, que, em sua maioria, eram oriundos das cidades de Paulista e de Olinda, então, ocorreu-nos a ideia de realizar o curso na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, FACHO, por ser de fácil acesso para eles e também porque havia uma chance de que a FACHO nos cedesse o espaço para os encontros de formação, já que éramos também professor daquela instituição. Entramos em contato com a direção da faculdade e tivemos a grata satisfação de sermos atendidos em nossa solicitação, ficando reservada uma sala de aula climatizada com todos os equipamentos necessários como retroprojetor, computador, quadro branco; foram definidos os dias de quintas-feiras, pela manhã, para a realização dos trabalhos de formação.

Após a aprovação da realização do curso, combinamos com a coordenação técnica do ensino médio da GRE Metropolitana Norte como faríamos para lançar o convite aos professores de língua portuguesa que atuassem do ensino médio. Assim, decidimos elaborar uma carta-convite que seria enviada para os *e-mails* de todos os professores sob a tutela daquela regional. Na carta-convite, expusemos o curso de formação e seus objetivos, o perfil do professor requerido, a carga horária, o local de realização; dizíamos também sobre a certificação dos participantes e que as aulas do curso seriam filmadas por se tratar de um projeto piloto de formação para coleta de dados para a nossa pesquisa de doutoramento.

Tivemos vinte e três professores-cursistas inscritos para começar o curso, mas, no primeiro dia do módulo I, compareceram quinze deles. No fim do módulo I, permaneciam onze professores. No módulo II, continuamos com a presença de onze cursistas. Já o módulo III foi concluído com a presença de oito professores-formandos. Por essa razão, e pelo fato de estes mostrarem maior interação no curso de formação de leitores, em nossa análise narrativa, centramos atenção especial nesses oitos participantes, que são nossos professores-personagens

e aos quais demos os seguintes nomes fictícios: Guilherme, Vanda, Luís, Joana, Andréa, Clara, Vitor e Neide. E quem são eles? Vejamos.

Guilherme é professor da rede estadual de ensino de Pernambuco há 9 anos e formado em Licenciatura em Letras, com habilitação em Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE/*Campus* Mata Norte). Como formação complementar, ele tem especialização em Língua Portuguesa/Produção de Texto, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, atualmente, está cursando pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade de mestrado em Linguística e Ensino, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vanda é professora há 24 anos; formada em Licenciatura em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), tem especialização em Língua Portuguesa. O professor Luís é formado em Licenciatura em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), com habilitação Português/Inglês; possui especialização em Linguística aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); tem 10 anos de carreira no magistério; é professor contratado do ensino básico de Pernambuco e efetivo do ensino básico da Prefeitura da Cidade de Recife. A professora Joana possui Licenciatura em Letras, com habilitação em Português/Inglês, pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO); tem 10 anos de magistério no ensino básico do Estado de Pernambuco e, como formação complementar, fez especialização em Alfabetização e Letramento, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Andréa é professora há 8 anos; formada em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), é contratada pela rede estadual de ensino de Pernambuco; possui especialização em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). A professora Clara é formada em Letras; tem 27 anos de experiência em sala de aula; possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); é especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa e em Leitura e Produção de Texto. O professor Vitor é formado em Licenciatura em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE); é professor há 29 anos; está cursando o mestrado em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); é especialista em Políticas Educacionais, Ensino, Aprendizagem e Avaliação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E Neide é professora há 10 anos; é efetiva da rede estadual do ensino básico de Pernambuco; formada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO), tem especialização em Práticas Pedagógicas Aplicadas à Língua Portuguesa.

O projeto teve como objetivo discutir práticas de formação de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema. Para isso, o curso foi organizado numa carga horária de 60 horas, divididas em três módulos de 20 horas. No primeiro módulo, tratamos da relação do texto literário com a pintura; no segundo, com a fotografia; e, no terceiro, com o cinema. Isso porque acreditamos que, a partir de uma reflexão em torno das questões teóricas da leitura e também da prática de leitura em sala de aula, o professor passaria a ter maior domínio e clareza de sua atuação como formador de leitores. Para isso, entendemos que seria necessário o professor compreender o ato da leitura do texto verbal (literário) e não verbal (pintura, fotografia e cinema) como uma prática sociocultural; compreender a importância do discurso do texto-imagem e da imagem-texto e suas relações contextuais; refletir sobre a aplicabilidade metodológica e técnica da leitura da palavra e da imagem; e compreender as relações intersemióticas dos textos em pauta.

Vejamos a seguir o percurso de cada módulo traçado para a coleta de dados desta pesquisa.

4.1.3 Tecendo o fio do módulo I

O primeiro módulo teve como temática "A formação do formador do texto literário e a pintura". Esse módulo visou situar os professores-cursistas quanto ao que compreendemos sobre leitura e texto literário, e sobre o que é imagem literária e não literária, no caso, a pintura. Para esse fim, pensamos nos seguintes conteúdos para uma reflexão prática e teórica:

- o que é a leitura;
- concepção do literário;
- a leitura do texto literário: características;
- a leitura e o leitor do texto literário: contexto sociocultural;
- concepção de imagem;
- conceito de leitura do texto pictórico;
- a leitura do texto pictórico e seu contexto: ideologia, imaginário e percepções visuais;
- o que é intersemiose;
- a leitura do texto literário e sua relação intertextual/intersemiótica com a pintura;
- características do texto verbal e não verbal;
- o leitor do texto verbal (literário) e não verbal (pictórico);
- leitura e leitor de imagens verbais e não verbais: interações – pintura e literatura;

- imagem-texto e texto-imagem: construção de sentido entre pintura e literatura.

Para que as discussões e reflexões teóricas e práticas tivessem um bom aproveitamento, algumas metas de aprendizagem foram estabelecidas, como: conhecer e problematizar diferentes conceitos de leitura; reconhecer que o texto literário possui uma linguagem específica; compreender que o texto literário solicita uma leitura diferenciada, considerando suas especificidades; e relacionar a leitura do texto literário ao universo do leitor em seu contexto sociocultural.

Tivemos o cuidado também de que, em cada aula, os cursistas recebessem o plano de aula do dia e também cópias dos textos das atividades práticas com o texto literário e as imagens que seriam usados para leitura e interpretação. Além dessa parte material, cuidamos para que os procedimentos das aulas não deixassem dúvidas sobre a importância de propor uma dinâmica de aula em que as questões teóricas seriam levantadas a partir da leitura dos textos literários e das imagens. Assim, procuramos, já no primeiro dia do curso, fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos professores-cursistas sobre leitura e acerca das características do texto literário. Após a leitura de um conto, solicitamos que eles levantassem características da linguagem do texto literário e explicitassem quais os procedimentos utilizados pelo autor para a produção dos efeitos de sentido do texto lido. E, partindo do conceito de leitura do texto literário, revíamos com os cursistas os procedimentos de leitura do conto na sala de aula.

A cada encontro, estabelecíamos um instrumento e seus respectivos critérios para avaliação das aprendizagens dos cursistas. Assim, no módulo I, depois da realização da leitura do conto literário pelos professores e de suas propostas de leitura em sala de aula, verificamos como os professores demonstravam compreensão dos conceitos básicos sobre leitura do texto literário e concretizavam a proposta de leitura do texto literário em sala de aula e como o faziam.

No segundo dia do módulo I, levamos os cursistas a: conhecer e discutir o conceito de imagem; reconhecer o porquê de a imagem pictórica ser um texto; discutir e problematizar o conceito de leitura do texto pictórico; discutir conceitos fundantes de ideologia, imaginário e percepção na arte; e compreender a leitura do texto imagético (pintura), tendo em vista as dimensões ideológicas, imaginárias e perceptivas. Para isso, fizemos um levantamento dos conhecimentos prévios dos cursistas sobre imagem; solicitamos deles a leitura, em grupo, de um texto imagético (pintura) a partir dos seus conhecimentos; pedimos que socializassem as

leituras efetuadas, ação seguida de uma discussão; procedemos, após algumas considerações teóricas sobre imagem, a uma revisão e discussão dos conceitos de imagem, imaginário, ideologia e percepção visual; revimos e discutimos o conceito de leitura de imagem pictórica a partir de um determinado referencial teórico. Em seguida, discutimos e aplicamos um roteiro de leitura de imagem-texto pictórico, pedindo a todos uma nova leitura da imagem pictórica lida no início da aula, considerando os conceitos e o roteiro de leitura de imagem, e finalizamos essa etapa com apresentação e debate das leituras no grande grupo.

O nosso instrumento de avaliação desse dia consistiu na leitura de uma imagem pictórica em grupo, considerando a aplicação de um roteiro de leitura e depois foi feita a sua apresentação no grande grupo; na ocasião, procuramos verificar se os professores interagiam com a imagem pictórica a partir das concepções discutidas.

O terceiro dia do módulo I foi pensado objetivando que os professores-cursistas conhecessem e discutissem o conceito de uma relação intersimiótica, bem como compreendessem e discutissem o conceito de leitura intersemiótica do texto literário e pictórico. Então, solicitamos aos cursistas que, em grupo, fizessem a leitura de um texto literário e o relacionassem à imagem de uma pintura. Feito isso, pedimos que socializassem as leituras e, em seguida, realizamos um debate. A partir daí, revimos com eles o conceito de relação intersemiótica visto na teoria exposta anteriormente; debatemos sobre o conceito de leitura intersemiótica/intertextual; rediscutimos a realização de uma leitura intersemiótica para que eles procedessem a uma nova leitura do texto literário, inter-relacionando-o com uma imagem pictórica. Concluímos as atividades do dia com apresentação e debate das leituras no grande grupo.

Como instrumento de avaliação desse dia, propusemos a seguinte atividade: os professores leram um texto literário, tentando relacioná-lo com uma pintura. Assim, pudemos verificar se os cursistas compreenderam como estabelecer essa relação do texto literário com o pictórico a partir da concepção de intersemiose.

No quarto dia do módulo I, procuramos caracterizar o verbal e o não verbal, considerando tudo que já havíamos discutido com os professores sobre o texto literário e a imagem pictórica. A partir disso, chamamos a atenção deles para a compreensão do leitor do texto literário e pictórico como sujeito coparticipante desse ato de leitura, bem como procuramos fazê-los compreender e debater a relação entre leitor e leitura frente aos textos verbais e não verbais, tendo em vista as interações entre a pintura e a literatura.

Como procedimento didático, solicitamos aos cursistas que apontassem aspectos que diferenciassem o verbal do não verbal e, em seguida, revimos com eles as características do texto verbal e não verbal. Depois, solicitamos a todos que apresentassem suas ideias sobre o leitor do texto literário e pictórico. Feito isso, debatemos sobre concepção de leitor do texto verbal e não verbal. Prosseguindo, discutimos a respeito das interações da leitura e do leitor do texto literário e pictórico. Na sequência, solicitamos aos participantes que elaborassem uma sequência didática, considerando a relação intersemiótica do texto verbal com o não verbal e, depois, socializassem as sequências didáticas, ao que se seguiu um debate no grande grupo. Assim, pedimos a todos que aplicassem a atividade elaborada com os seus alunos da educação básica para que apresentassem o resultado dessa experiência no encontro seguinte.

Para avaliá-los, usamos como instrumento a elaboração de uma sequência didática aplicada à leitura do texto verbal e não verbal, por meio da qual verificamos como se deu a compreensão da interação entre esses textos.

No quinto e último dia do módulo I, tivemos como meta de aprendizagem fazer com que os professores-cursistas analisassem a imagem pictural e a imagem literária em busca dos sentidos daquelas imagens. Dessa forma, estávamos retomando com eles tudo que já fora discutido ao longo do módulo I.

Para esse fim, pedimos aos professores que fizessem a leitura de um conto e de uma pintura para discutir o sentido das imagens na literatura e na pintura. Feito isso, solicitamos a eles que socializassem os resultados da sequência didática de leitura do texto literário em relação com a pintura aplicada anteriormente com seus alunos. Depois, abrimos um debate para refletir sobre as experiências relatadas. Em seguida, discutimos com os cursistas o(s) sentido(s) da imagem-texto e do texto-imagem a partir das atividades realizadas com os seus alunos. Finalizando as atividades do dia, distribuímos uma avaliação com quatro questões que versavam sobre a vivência da primeira etapa do processo de formação.

A nossa avaliação do aproveitamento deles nesse dia se deu pela experiência da leitura do texto literário e pictórico vivenciada na sala de aula. Assim, verificamos com eles como havia sido aplicada a atividade de leitura do texto literário em relação com o texto pictórico junto aos seus alunos.

4.1.4 Tecendo o fio do módulo II

O módulo II foi tecido em torno da temática “O formador de leitor do texto literário em relação com a fotografia”. O nosso cuidado em relação a esse módulo foi fazer com que os professores-cursistas compreendessem o que é a imagem fotográfica, e quais as contribuições que ela dá para o estudo do texto literário quando os relacionamos intersemioticamente. E, mais ainda, ressaltamos a importância dessa prática de leitura intersemiótica na sala de aula. Para isso, contemplamos os seguintes conteúdos:

- o que é a fotografia;
- o texto fotográfico;
- a leitura da fotografia e sua significação;
- a leitura do texto imagético (fotografia) e seu contexto: ideologia, imaginário e percepção visual;
- a leitura do texto literário e sua relação intertextual/intersemiótica com a fotografia;
- leitura e leitor de imagens verbais e não verbais: interações – fotografia e literatura;
- imagem-texto e texto-imagem: construção de sentido entre fotografia e literatura.

No primeiro dia do módulo II, tivemos o cuidado de situar os formandos a respeito do que é a fotografia, sobre o que é essa imagem que faz parte do convívio diário de todos nós. Por essa razão, traçamos algumas metas importantes para esse dia, buscando fazer com que os professores, junto conosco, conhecessem e discutissem o conceito de fotografia, compreendessem o porquê de a fotografia ser um texto, e compreendessem e discutissem o ato da leitura fotográfica e as possibilidades significativas da imagem fotográfica.

Para que os cursistas começassem a interagir com a imagem fotográfica, primeiramente solicitamos a eles que fizessem seu autorretrato com uma câmera fotográfica. A partir dessa imagem fotográfica, discutimos o que eles conheciam sobre fotografia, que relações eles mantinham com ela. Em seguida, revimos e discutimos o conceito de fotografia, apoiados na teoria. Depois problematizamos e discutimos o que faz a fotografia ser um texto. Dando continuidade, revimos e discutimos com os professores o conceito de leitura do texto fotográfico e sua significação. Feito isso, desenvolvemos em grupo uma atividade de leitura de um texto fotográfico. No final, pedimos a todos que socializassem e discutissem no grande grupo suas leituras do texto fotográfico.

Para avaliar a aprendizagem, usamos do instrumento da leitura de um texto fotográfico, tendo como critério verificar a interação e a compreensão dos cursistas a respeito da leitura de um texto fotográfico.

O segundo dia do módulo II foi pensado para que os professores-cursistas compreendessem e discutissem o conceito de leitura do texto imagético (fotografia), tendo em vista as suas dimensões ideológicas, imaginárias e perceptivas.

Para esse fim, solicitamos aos cursistas que lessem e interagissem com uma imagem de uma fotografia, contextualizando-a. Feito isso, solicitamos a eles que socializassem e debatessem a leitura realizada. Dando seguimento, revimos e debatemos o conceito de fotografia, considerando o contexto, a ideologia e a percepção visual do texto fotográfico. Depois solicitamos dos cursistas uma nova leitura da imagem fotográfica lida anteriormente, considerando contexto, ideologia e percepção visual e, no final, pedimos que socializassem as leituras no grande grupo, ao que se seguiu novo debate.

Como instrumento de avaliação, procedemos a uma leitura de imagem fotográfica. E o critério foi verificar a leitura da imagem fotográfica, tendo em vista contexto, ideologia e percepção visual.

Iniciamos o terceiro dia do módulo II tendo como meta de aprendizagem compreender e discutir o conceito de leitura intersemiótica do texto literário e da fotografia.

Para que isso fosse alcançado, solicitamos aos cursistas que, em grupo, lessem um texto literário e o relacionassem com uma imagem fotográfica. Em seguida, solicitamos que eles socializassem as leituras dos grupos e fizemos um debate. Cumprida essa etapa, revimos a compreensão do conceito de leitura intersemiótica/intertextual da fotografia e do texto literário. Dando seguimento, discutimos uma proposta de leitura intersemiótica entre a fotografia e o texto literário. Depois, solicitamos aos cursistas que, em grupo, fizessem uma nova leitura do texto literário, inter-relacionando-o com uma imagem fotográfica. E, para concluir o dia de atividades, pedimos que socializassem as leituras no grande grupo.

A aprendizagem do dia foi avaliada a partir da leitura intersemiótica da fotografia em relação com o texto literário. E o critério foi verificar como os cursistas articulavam o texto fotográfico com o texto literário.

No quarto dia do módulo II, tivemos como meta compreender e debater a relação leitor/leitura frente aos textos verbais e não verbais, considerando as interações entre a fotografia e a literatura.

Com esse propósito, solicitamos aos cursistas que interagissem com o texto literário e o texto fotográfico, numa relação intersemiótica. Depois solicitamos que eles socializassem e debatessem as leituras dos textos literário e fotográfico. Feito isso, pedimos que elaborassem uma sequência didática, levando em conta a relação intersemiótica do texto verbal com o não verbal, para ser aplicada com seus alunos. Em seguida, solicitamos que socializassem as sequências didáticas, para em seguida fazermos um debate no grande grupo. Por fim, pedimos a eles que aplicassem a sequência didática elaborada junto aos seus alunos para que, no encontro seguinte, eles apresentassem o resultado do que foi feito em suas salas de aulas.

O instrumento de avaliação empregado foi uma leitura intersemiótica do texto literário e fotográfico e a elaboração de uma sequência didática, objetivando verificar a coerência entre a leitura intersemiótica realizada pelos cursistas e as sequências didáticas elaboradas.

O quinto dia do módulo II teve como meta analisar a imagem fotográfica e a imagem literária em busca dos seus sentidos.

Para iniciar, solicitamos aos cursistas que lessem um texto literário e uma imagem fotográfica e discutissem seus sentidos. Lidos os textos, pedimos a eles que socializassem os resultados da sequência didática de leitura do texto literário em relação com a fotografia que havia sido aplicada com seus alunos. Na sequência, debatemos os resultados da experiência de aplicação da atividade em sala de aula com os alunos e discutimos o(s) sentido(s) da imagem-texto e do texto-imagem. Para concluir o dia, solicitamos a todos os presentes que avaliassem a experiência vivenciada no período da formação do módulo II.

Com a finalidade de avaliar o desempenho deles nesse dia de formação, elegemos como instrumento o relato do resultado da experiência de leitura do texto literário e fotográfico em sala de aula, com a intenção de verificar a aplicabilidade da atividade.

4.1.5 Tecendo o fio do módulo III

O módulo III foi pensado em torno das relações estabelecidas entre o cinema e a literatura; por essa razão, a temática foi “A formação do leitor do texto literário em relação com o cinema”. Procuramos nesse módulo fazer com que os professores-cursistas se familiarizassem com a linguagem cinematográfica, compreendessem o que é a imagem em movimento e entendessem como o texto fílmico pode estabelecer uma relação intersemiótica com a imagem literária. Para isso, elencamos os seguintes conteúdos:

- o que é cinema;

- a linguagem fílmica;
- a leitura da imagem fílmica e a significação de sua linguagem;
- a leitura do texto em movimento (cinema) e seu contexto: ideologia, imaginário e percepção visual;
- a leitura do texto literário e sua relação intertextual/intersemiótica com o cinema (a adaptação fílmica);
- leitura e leitor de imagens verbais e não verbais: interações – cinema e literatura;
- imagem-texto e o texto-imagem: construção de sentido entre cinema e literatura.

O primeiro dia do módulo III foi pensado de modo a que os professores-cursistas conhecessem e discutissem o conceito de cinema e a linguagem cinematográfica; a partir daí, procuramos levá-los a compreender e discutir o ato da leitura fílmica e as possibilidades significativas da imagem em movimento.

Para que o objetivado fosse alcançado, inicialmente, solicitamos aos cursistas que eles dissessem o que sabiam sobre cinema. Depois disso, revimos o conceito de cinema a partir da teoria. Como próximo passo, assistimos a um filme (curta metragem) e procuramos interagir com eles após termos assistido ao filme, solicitando que falassem sobre o que conheciam da linguagem fílmica. Feito isso, revimos e debatemos com eles a linguagem fílmica. Dando sequência, solicitamos que eles nos dissessem o que conheciam sobre a leitura do texto fílmico. Com isso, revimos e debatemos o conceito de leitura de cinema e sua significação. Para aprofundar os conhecimentos do dia, desenvolvemos em grupo uma atividade de leitura de um texto fílmico, tendo em vista a especificidade de sua linguagem. E, para concluir, pedimos que socializassem e debatessem no grande grupo as leituras realizadas.

Nesse dia, como instrumento de avaliação, tivemos a leitura de um texto fílmico, por meio da qual verificamos se os cursistas aplicaram os conhecimentos da linguagem fílmica na leitura da imagem em movimento.

No segundo dia do módulo III, tivemos como meta de aprendizagem discutir o conceito de leitura do texto imagético (cinema), visando às dimensões ideológicas, imaginárias e da percepção visual.

A fim de que isso fosse cumprido, procedemos da seguinte forma: solicitamos aos cursistas que, em grupo, lessem e interagissem com um filme (curta metragem), procurando contextualizá-lo. Depois, solicitamos que eles socializassem e debatessem as leituras realizadas. Em seguida, revimos e debatemos o conceito de leitura do texto fílmico,

considerando o contexto, a ideologia e a percepção visual. Feito isso, solicitamos aos professores uma nova leitura do texto fílmico lido anteriormente, face ao contexto, à ideologia e à percepção visual. E, para encerrar as atividades do dia, pedimos que eles socializassem as leituras no grande grupo.

Para avaliar o processo de aprendizagem, tivemos como instrumento a leitura de um texto fílmico, através da qual foi verificada a compreensão do contexto, da ideologia e da percepção visual por parte dos cursistas.

O terceiro dia do módulo III foi pensado com o intuito de provocar a compreensão dos professores do conceito de leitura intersemiótica do texto literário e do cinema, e também discutir sobre adaptação fílmica.

Na tentativa de alcançar o planejado para o dia, começamos solicitando aos cursistas que lessem um texto literário e o relacionassem com um texto fílmico (curta metragem). Depois disso, pedimos que socializassem e debatessem as leituras empreendidas. Prosseguindo, revimos a compreensão do conceito de leitura intersemiótica/intertextual do texto fílmico e do texto literário, bem como as ideias sobre adaptação fílmica. Em seguida, discutimos uma proposta de realização de uma leitura intersemiótica entre o cinema e o texto literário. Feito isso, solicitamos aos cursistas uma nova leitura do texto literário, inter-relacionando-o com um filme (curta metragem). E, para concluir, pedimos que socializassem as leituras ao grande grupo.

Para avaliar esses conteúdos, estabelecemos como instrumento a leitura intersemiótica de um texto fílmico em relação com um texto literário, com a finalidade de verificar como os cursistas faziam articulações entre ambos.

O quarto dia do módulo III foi dedicado a retomar a compreensão e também debater a relação leitor/leitura frente aos textos verbais e não verbais, considerando as interações entre o cinema e a literatura.

Para isso, solicitamos aos cursistas que estabelecessem uma relação intersemiótica entre o texto literário e o texto fílmico (curta metragem). Realizada a atividade, solicitamos aos professores que socializassem e debatessem as leituras dos textos literário e fílmico. Em seguida, solicitamos eles que elaborassem uma sequência didática, considerando a relação intersemiótica do texto verbal com o não verbal. Depois pedimos que socializassem e debatessem as sequências didáticas. No final, solicitamos que eles aplicassem a sequência didática elaborada e, no encontro seguinte, trouxessem os resultados da experiência.

O conteúdo foi avaliado através da leitura intersemiótica do texto literário e fílmico e da elaboração de uma sequência didática; como critério de avaliação, buscamos verificar a coerência entre a leitura intersemiótica realizada pelos cursistas e a elaboração das sequências.

O quinto e último dia do módulo III teve como meta analisar a imagem fílmica e a imagem literária em busca dos seus sentidos. Na ocasião fizemos uma retrospectiva de todo o curso, não só em relação à imagem fílmica, mas também retomando a pictórica e a fotográfica, por se tratar do último dia de nosso curso de formação.

Para iniciar, solicitamos aos professores-cursistas que socializassem os resultados da sequência didática de leitura do texto literário em sua relação com o cinema, aplicada anteriormente com os alunos em sala de aula. Depois abrimos um debate sobre as experiências das atividades realizadas com os discentes na escola. Em seguida, discutimos sobre o(s) sentido(s) da imagem-texto e do texto-imagem a partir das atividades realizadas com os alunos na escola. E, culminando o dia, fizemos uma avaliação de toda a experiência vivenciada no período do curso de formação.

Como forma de avaliação, consideramos as experiências das leituras do texto literário e fílmico, verificando a aplicabilidade da atividade de leitura do texto literário em relação com o texto fílmico junto aos alunos em sala de aula.

4.2 Ainda no manejo do fio do *corpus*

Durante o desenvolvimento do curso de formação, sentimos a necessidade de aprofundar os conhecimentos dos professores-cursistas a respeito da relação da literatura com a pintura, a fotografia e o cinema, mas, dessa vez, de forma que eles pudessem estar numa relação mais direta com o processo de tradução de uma linguagem em outra. Acreditávamos, assim, que seria possível aos cursistas compreender com mais largueza a leitura das relações intersemióticas. Para isso, propusemos uma oficina como parte do processo formativo, com uma carga horária de quatro horas, partindo do pressuposto de que todo ato de leitura é também uma tradução de um signo em outro signo. E, por sabermos que a leitura do texto literário se realiza pela manifestação da projeção de imagem/signo em nossa tela mental, essa imagem pode vir a ser transposta para outro sistema de linguagem, como a visual. Assim, nosso objetivo foi dialogar com as imagens literárias e traduzi-las em imagem fotográfica e pictórica. Não realizamos a atividade com a tradução da literatura em filme, por falta de

tempo para que isso fosse feito com mais propriedade e por contarmos com limite de material que ajudasse nesse propósito. A oficina também foi realizada nas dependências da FACHO.

A oficina de tradução teve como conteúdo trabalhado: “A leitura do texto literário e a tradução intersemiótica da imagem literária para a fotografia e a pintura”. E a meta de aprendizagem traçada foi levar os professores-cursistas a terem uma compreensão dos processos de tradução intersemiótica da imagem literária para a fotografia e a pintura.

Para isso ser alcançado, primeiro, solicitamos aos cursistas que lessem e interagissem com um texto literário e o traduzissem em imagem pictórica. Depois, solicitamos a eles que socializassem e debatessem a leitura do texto literário e o traduzissem da imagem verbal para a pintura. Em seguida, solicitamos que lessem e também interagissem com outro texto literário e o traduzissem numa imagem fotográfica. Para finalizar a atividade, solicitamos que eles socializassem e debatessem a experiência vivenciada da leitura dos textos literários e o processo da tradução da imagem verbal para a pintura e a fotografia.

A oficina teve como instrumento de avaliação a leitura e a tradução intersemiótica do texto literário para a fotografia e a pintura e, como critério, elegemos a verificação da coerência da tradução da leitura intersemiótica realizada.

A seguir, apresentamos o tear metodológico utilizado para o manejo da análise dos dados.

4.3 No tear da metodologia

O bom resultado de uma pesquisa depende, entre outras coisas, do envolvimento do pesquisador com os instrumentos metodológicos que ele arregimenta para fazer valer o que quer demonstrar após uma investigação. Conscientes da grande responsabilidade que temos neste trabalho, especialmente por lidarmos com material subjetivo, e da necessidade de mantermos o rigor teórico-metodológico ajustado às reflexões sobre o objeto de estudo, tivemos a preocupação de buscar o melhor caminho metodológico que se coadunasse ao nosso interesse, porque, como afirma Gatti (1999, p. 63), o “método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Isso revela, para nós, que as trilhas de um método devem ser compreendidas como passagem segura e responsável pelo que acreditamos obter como resultado esperado frente ao olhar que temos para o mundo e suas coisas.

Estamos apresentando um trabalho de pesquisa voltado para a educação e sabemos que esta é

> área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação. (GATTI, 1999, p. 65-66).

Nessa perspectiva é que procuramos nos ater a meios que validem o que apresentamos como direcionamento teórico-metodológico para uma pesquisa em educação. Esperamos que seja possível a sua aplicabilidade metodológica a outras investigações da área abraçada porque

> o grande desafio com que a pesquisa em educação se defronta hoje é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microssociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou mesmo de hipóteses para outras situações semelhantes. (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 38).

Então, com clareza de nossa responsabilidade de pesquisador em educação, apresentaremos a seguir a rede teórico-metodológica que ajudou a tramar esta pesquisa. Assim, no primeiro momento, falaremos sobre as razões que justificam o fato de nossa abordagem metodológica de pesquisa ser qualitativa e, em seguida, apresentaremos o método que caracteriza o perfil de nossa investigação e a base de análise dos dados.

4.3.1 Por que no fio da pesquisa qualitativa?

Nos dias de hoje, o pesquisador das chamadas ciências humanas “é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido”, como assinalam Laville e Dionne (1999, p. 34). Isso se percebe por algumas características importantes no que diz respeito à pesquisa qualitativa:

> a) por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento; b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos; c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos; d) por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentemente à cultura e à experiência vivida; e) finalmente, por sua abertura para o mundo empírico. (PIRES, 2012, p. 90-91).

Como se pode notar, isso aponta para o tipo de nosso trabalho de investigação, cuja abordagem metodológica é a de uma pesquisa qualitativa, pois "é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes" (CRESWELL, 2007, p. 188). Isso se justifica pelo fato de termos desenvolvido um curso de formação para formadores de leitores do texto literário em sua relação com a pintura, a fotografia e o cinema, o qual serviu de base para a coleta de dados de nossa investigação. Ou seja, o nosso interesse foi, pela interação com os participantes do curso de formação, investigar como eles inter-relacionavam as artes em foco com o texto literário. Assim, estabelecida uma relação entre as partes envolvidas na investigação, houve um desejo de compreender, pelas interpretações feitas do texto literário e dos textos não verbais (pintura, fotografia e cinema), o sentido ou os sentidos dos símbolos que fazem parte do mundo, porque

> na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa. Isto muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativo. (MELUCCI, 2005, p. 29).

Partindo do envolvimento dos professores-cursistas no processo de formação, através das discussões levantadas sobre suas experiências de sala de aula com seus alunos, das narrativas de leituras e interpretações realizadas, procedemos às transcrições dessas produções orais, que foram gravadas durante o curso de formação; todos esses instrumentos de investigação são textos-discursos que serviram de análise investigativa, porque bem sabemos que

> a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia, em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009, p. 16).

Nesta nossa investigação, temos consciência de que não fomos isentos de participação ou de envolvimento no desenvolvimento do curso de formação. Compreendemos esse curso como um fenômeno com o qual nos inter-relacionamos, ou seja, não há neutralidade em absoluto, porque formulamos um projeto de intervenção (ver apêndice) com o propósito de fazer as partes envolvidas refletirem sobre suas realidades enquanto formadores de leitores nas aulas de língua portuguesa do ensino médio da rede pública de ensino de Pernambuco.

Isso fica claro pelo que nos coloca Flick (2009) sobre o desejo do pesquisador de querer "transformar o mundo" com a realização de sua prática de investigação, porque "os pesquisadores qualitativos não agem com neutralidade invisível, e sim tomam parte quando observam" (p. 22), podendo também conduzir os envolvidos a refletirem sobre a realidade ao seu redor, no nosso caso, a prática da leitura do texto literário numa relação intersemiótica. No entanto, nosso envolvimento não nos desobrigou de cumprir com o rigor necessário à investigação proposta.

Na nossa prática de pesquisador, procuramos a participação efetiva de todos os envolvidos no processo a fim de que refletíssemos sobre o fazer pedagógico dos formandos em sala de aula, sabendo que

> A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora. Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula. Há linhas de pesquisa educacional nas quais o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão deste último. (TELLES, 2004, p. 45).

No desenvolvimento da intervenção pedagógica, a atitude de respeito pela individualidade dos professores-formadores-leitores e pela sua livre iniciativa de se comprometerem na pesquisa foi fundamental para o bom andamento da investigação. Entendemos que o agir de forma interativa, conduzindo a uma reflexão, seja imprescindível para uma pesquisa de caráter participativo e que tem como pretensão explorar a criatividade do outro.

Procuramos não perder de vista a importância do termo qualitativo como sendo, na esteira de Chizzotti (2003), a condição de pessoas, fatos e locais serem alvo de uma pesquisa no momento das experiências vividas; assim, o pesquisador, sensível aos significados desse convívio, interpreta-os e, a partir daí, elaboram-se textos bem cuidados, traduzindo, à luz da competência científica, o que patenteiam esses objetos pesquisados.

Destaca Chizzotti (2003, p. 223) que

> a pesquisa qualitativa abriga (...) uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc.

Como podemos observar, a pesquisa qualitativa pressupõe uma multiplicidade de pressupostos teóricos que estão à disposição do pesquisador, a depender dos seus interesses, para melhor direcionar o andamento da investigação. É imperioso, nisso tudo, que o investigador saiba relacionar a contento as abordagens teóricas de cada linha investigativa mobilizada. No nosso caso, a pesquisa qualitativa se justifica de forma adequada em razão de termos uma investigação desenvolvida a partir de um curso de formação ministrado para formadores de leitores e que exigiu uma diversidade de visões teóricas que passam pela teoria da literatura, pela semiótica, pela teoria da recepção, pela fenomenologia, por teorias sobre ensino e prática de leitura do texto literário e não literário, e formação de professor e de leitor. E ainda mais por termos realizado um projeto de formação para professores para a coleta de dados que nos envolveu com todo o processo, desde a concepção até a finalização da execução, como previsto nos objetivos apresentados anteriormente. E os dados de nossa pesquisa são analisados pela análise da narrativa, tendo em vista o diálogo que mantemos com as histórias das experiências dos professores sobre suas práticas de ensino de leitura dos textos em questão, enfatizando o caráter qualitativo de nosso trabalho.

4.3.2 Por que no fio da análise da narrativa?

Estudar a sociedade, especificamente a educação, e suas representações "é [compreender] a produção e o refinamento de uma imagem da coisa que estamos estudando". (BECKER, 2007, p. 30). Sem isso, criamos imagens estereotipadas para representar as instâncias sociais, guiados pela imaginação desmedida, sem de fato termos conhecimento da realidade que as permeia. Devemos levar em conta, como assevera Becker (2007, p. 32), que "como todos nós afirmamos ser *cientistas* sociais, não nos contentemos com a imaginação e a extrapolação, como poderia fazer um romancista ou um diretor de cinema". Isso porque tais textos são resultados de uma natureza imaginativa e criativa pertinentes ao formato de seus gêneros. Mas não negamos aqui que a imaginação também faz parte do processo de criação de um texto científico, porque ela nos ajuda a nos reaproximar das imagens simbólicas de nosso entorno sociocultural, conferindo-nos a chance de interpretações, sejam estas de natureza cognitiva ou pragmática.

O pesquisador se utiliza de quadros representativos de imagens previamente estabelecidas por suas teorias, crenças, valores, círculos profissionais, e por pontos de vista

ideológicos de como deve ser o mundo. Isso é determinante para o norteamento da pesquisa, tendo em vista que “nós, cientistas sociais [pesquisadores da educação], sempre atribuímos, implícita ou explicitamente, um ponto de vista, uma perspectiva e motivos às pessoas cujas ações analisamos” (BECKER, 2007, p. 33).

Necessitamos nos aproximar dos professores-formadores de leitores para compreendermos como eles estão desenvolvendo as suas práticas de leitura do texto verbal e não verbal; o que estão fazendo para interpretar os textos, considerando a reflexão de suas ações enquanto formadores e leitores; e como eles, a partir de suas experiências pessoais e sociais, lidam com suas práticas de sala de aula. Entendamos, como argumenta Becker (2007, p. 33), que, “quanto mais perto chegamos de apreender as condições em que elas [as pessoas] realmente atribuem significados aos objetos e eventos, mais precisa será nossa descrição desses significados”. Se não chegarmos perto das condições de desenvolvimento das práticas dos professores-formadores, não teremos um conhecimento consistente de suas representações imagético-simbólicas de sua atuação enquanto docentes.

Para conhecermos as práticas dos professores, não é bastante só destacarmos o que elas significam para as suas ações, mas, sobretudo, é preciso também salientar a relevância de conhecermos a vida do professor-leitor antes de sua prática de formador de leitor, exatamente porque “precisamos de saber mais sobre as vidas dos professores”, como refere Goodson (2013, p. 66). Disso resulta uma compreensão alargada do que o professor é como formador. Para que assim aconteça, precisamos, como assevera ao autor, “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (idem, 2013, p. 67). A “voz do professor” é o “ingrediente principal” para entendermos a significância das imagens dos professores. Assim, o que trazemos em nossa pesquisa são as vozes dos professores, dizendo para os próprios professores como desenvolvem suas práticas de leitura do texto literário, como interagem com as imagens dos textos verbais e não verbais.

Percebamos que imagens/representações equivocadas podem acontecer numa pesquisa se não tivermos o devido cuidado de analisar as significações do que estamos vendo quanto às experiências dos professores-formadores ao tratarem de sua prática de formadores de leitores. Precipitamos nossas leituras interpretativas por equívocos de nossas experiências sobre o objeto de análise. Dessa forma, acabamos impondo nossos conceitos e valores pessoais sem a devida atenção aos fatos e às pessoas de nossa pesquisa. É necessário averiguarmos diretamente algo, antes de tecermos sobre ele qualquer interpretação apenas por especulações, porque, no mais das vezes, atribuímos aos professores-formadores o que pensamos, sentimos

e compreendemos sobre eles por suposição. Esse é o perigo das representações sem a devida investigação, tornando-as fantasiosas. Para que isso não ocorresse, foi fundamental que elaborássemos um curso de formação que nos deu oportunidade de contatar diretamente as experiências dos professores da rede estadual e, dialogando com eles, pudemos perceber que imagens de professores são projetadas, e perceber também como eles lidam com as suas próprias experiências de formadores de leitores dos textos literários e não literários, como pintura, fotografia e cinema.

Essa nossa busca de compreender a imagem dos professores-formadores de leitores fez-nos contatar com histórias de leitores e com experiências de leitores de textos literários, pictóricos, fotográficos e fílmicos. Histórias e experiências narradas a partir das relações deles com tais textos. Narrar essas histórias é uma oportunidade de também contatarmos com a nossa própria história de formador que tenta compreender as nuances de tal processo formativo. Há uma reflexibilidade entre as histórias – formador e formando se (re)-apresentam. Essas histórias que foram transcritas das gravações dos vídeos durante o curso e também das avaliações feitas no final de cada módulo nos deram condições de analisá-las, refletir sobre elas e interpretá-las a fim de alcançarmos o proposto nos objetivos de nossa pesquisa.

Há uma passagem em Becker (2007, p. 38) em que ele diz:

> (...) tentamos construir uma história sobre nosso tema, uma história que inclua tudo que pensamos que ela deve ter (do contrário, será incompleta de alguma forma crucial) e reúna isso de uma maneira que "faça sentido". Não é óbvio o que "fazer sentido" significa aqui. O que eu pelo menos quero dizer é que a história deve corporificar algum princípio, ou ser organizada segundo algum princípio que o leitor (e o autor) aceite como razoável para relacionar as coisas.

Narramos eventos de uma formação de docentes formadores de leitores dos textos verbal e não verbal, os quais fizeram vir à tona as imagens que representam o processo de formação, os professores-formadores e o próprio formador.

Há uma variedade enorme de conceitos de narrativa. Em um sentido mais geral, podemos dizer que ela é

> o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sociocomunicativas e habilidades linguísticas e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão e, por vezes, obsessão. Ao comunicar algo sobre um evento da vida – uma situação complicada, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia – a comunicação

> geralmente assume a forma da narrativa, ou seja, apresenta-se uma estória (sic) contada de acordo com certas convenções. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 526).

Dessa forma depreendemos que narramos os fatos de nossa vida, os acontecimentos cotidianos; narramos as nossas aventuras de viagem por uma necessidade de perpetuar a existência pelos discursos. Portanto, narramos em formas discursivas o que desejamos comunicar. Brockmeier e Harré (2003, p. 527) consideram "a narrativa como um tipo específico de discurso". Essa narrativa é resultante dos contextos socioculturais, porque não se compreendem os discursos fora das instâncias culturais onde eles são produzidos.

O que fizemos nesta pesquisa foi valorizar o discurso dos professores, ouvindo o que eles diziam sobre sua relação com o texto literário, pictórico, fotográfico e fílmico. Eles iam expondo suas ideias, sua forma de ler e interpretar tais textos e revelando como essas formas de interação com esses textos são reproduzidas com seus alunos-leitores nas suas salas de aula.

Argumentam Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) que

> as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar história implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

As narrativas nos ajudam, através do que se conta pelas tantas histórias de vida, a ter uma compreensão das singularidades e peculiaridades das experiências, das histórias, das memórias dos sujeitos-professores em seus contextos socioculturais e históricos. Por elas, temos uma visão de suas práticas de sala de aula, de convívio com a leitura dos textos verbais e não verbais. Podemos observar através das narrativas/discursos dos professores as particularidades e sutilezas do uso do texto junto com seus alunos nos momentos de leitura em sala de aula.

O narrar uma história, para Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 94), possui três princípios de um esquema autogerador: *textura detalhe,* que se presta a apresentar informações detalhadas para escalonar um acontecimento a outro; *fixação da relevância*, quando o narrador destaca os acontecimentos mais pertinentes, conforme sua perspectiva; e *fechamento*

da gestalt, nesse caso, um fato central narrado deve ser contado, considerando a sua totalidade, num começo, meio e fim. Assim, iremos analisar as narrativas dos professores-formadores tendo em vista detalhes, relevância e seu desfecho, partindo do inicial de um episódio ao fim do conjunto da narração.

Teremos em mira, na esteira de Souza (2007, p. 66), que

> narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconsciente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.

Através da análise das narrativas dos professores-formadores de leitores, tivemos a chance de refletir sobre suas experiências enquanto formadores e, consequentemente, repensar questões sobre a formação de professores e seus processos. Por esse viés, acreditamos que conseguimos perceber o sentido de uma formação de professores, tendo o cuidado de perceber que a nossa função é de ser uma "escuta sensível", como diz Souza (2007, p. 68), sobre os fatos relevantes na vida dos professores, os quais lancem luz sobre os problemas do cotidiano da sala de aula.

A análise da narrativa nos possibilitou uma aproximação de histórias particulares que são relatos de práticas socialmente constituídas, conferindo-nos a oportunidade de perceber como os professores-formadores se inserem e atuam no mundo e no grupo de suas relações profissionais. Por essa oportunidade de contato direto com a experiência do outro e ouvindo suas narrativas em cada encontro no curso de formação, conseguimos descrever e avaliar/interpretar os fatos apresentados, dando-nos a chance de refletir sobre eles, porque também entendemos que, à medida que o professor-formador vai narrando sua experiência, ele também vai refletindo sobre ela.

Acreditamos, pelas narrativas dos professores-formadores, que conseguimos responder aos questionamentos iniciais deste projeto de pesquisa, na medida em que:

a. destacamos das narrativas/discursos dos formandos as formas como eles lidam com as imagens do texto literário;
b. destacamos das narrativas/discursos dos formandos as formas como eles interagem com as imagens-textos da pintura, da fotografia e do cinema;
c. após identificarmos nas narrativas/discursos dos formadores de leitores as articulações das imagens literárias numa relação intersemiótica com a pintura, a

fotografia e o cinema, analisamos as operações que eles desenvolvem para realizar as articulações propostas pelo curso de formação;

d. destacamos e refletimos sobre o que dizem os professores-formadores de leitores sobre formação de leitor do texto verbal e não verbal;
e. destacamos e refletimos sobre a imagem que o professor-formador faz de si mesmo e de sua prática de formador de leitor do texto verbal e não verbal;
f. interpretamos como os formadores de leitores, durante e após uma formação a respeito da leitura do texto literário, numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema, pensam, refletem e reelaboram as suas práticas e concepções de leitura.

Entendemos que, ao ter tomado conhecimento do que pensa o professor sobre determinada coisa, conseguimos uma melhor interação com ele. Este, de alguma maneira, expressa o que sente e vivencia pela sua narrativa, pelo seu agir, isso porque sabemos que o sujeito está sempre em ação, demonstrando seus desejos. Por essa razão, concebemos que, pelas narrativas/discursos dos professores, as quais foram transcritas, e também por suas avaliações escritas no final de cada módulo, durante o curso de formação, por todo o contexto arquitetado para essa finalidade, conseguimos descrever, refletir e interpretar as formas como os professores pensam e concebem a leitura do texto literário, como lidam com as imagens do texto verbal e não verbal, quais são suas práticas de leitura em sala de aula, e também o que eles entendem sobre formação. Então, com as ferramentas dispostas pela análise da narrativa, podemos chegar a um termo de compreensão sobre o que seja uma formação de formadores de leitores do texto literário numa perspectiva intersemiótica e o que ela representa para o professor.

Estabelecemos, para a análise dos dados coletados das narrativas/discursos dos professores-cursistas, os quais foram gravados em vídeo, as seguintes categorias:

Quadro 01 – **Critérios de análise de dados**

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	**PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS ANÁLISE DE DADOS**	**CATEGORIAS DE ANÁLISE DO TEXTO/DISCURSO**
Curso de formação de formador de leitor	Análise da narrativa	Concepções de leitura do texto literário
		Concepções de imagem literária apresentadas
		Concepções de leitura de imagem pictórica, fotográfica e fílmica
		Articulação intersemiótica entre os textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico
		Compreensão de ensino de literatura pela leitura do texto literário e pictórico
		Como reflete o professor sobre formação de leitor do texto literário na relação com o pictórico, fotográfico e fílmico
		A imagem que o professor-formador faz sobre si mesmo e de sua prática de formador de leitor
		Contribuições do curso de formação para a compreensão do professor-formador de leitor sobre uma prática de leitura intersemiótica

Contamos, a partir das categorias adotadas, com as experiências narradas pelos professores para o procedimento de nossas análises, porque, como enfatiza Josso (2004, p. 49), "a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo". Assim, interagiremos com as situações, as atividades e os acontecimentos da vida dos professores como profissionais para refletirmos sobre formação de formador de leitores.

No capítulo que se segue, sequenciaremos a nossa análise de acordo com a ordem de cada categoria elencada no quadro acima.

> O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o "outro lado" de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciente ao sentido – um si que é tomado portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro... (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17).

O que veremos neste capítulo serão experiências que se tornaram visíveis dos professores na qualidade de formadores de leitores do texto literário numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema. O processo de formação é também um instante de reavaliação e reencontro com as práticas da profissionalidade do professor. Assim, conectar-se a sua própria experiência de formador é uma oportunidade de olhar para si e ver-se por inteiro, lendo-se à medida que são lidos os textos para o exercício da formação de leitores.

5 NA TESSITURA DA FORMAÇÃO DE FORMADORES DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO INTERSEMIÓTICA COM A PINTURA, A FOTOGRAFIA E O CINEMA

Acho que o mais excitante disso foi saber que a gente parte de um lugar que não é vazio.
(Guilherme – professor-cursista)

A vida humana é tecida por linguagens que a enlaçam, a tecem e a arrematam por intermédio das experiências. Por ela, elaboramos as nossas imagens de ser. No nosso caso, de ser professor. E o somos quando temos oportunidade de sermos ouvidos sobre aquilo que temos para contar, porque o que contamos são as nossas histórias de professor. Será isto que iremos encontrar nesse tecido: vozes falando de seus feitos, anseios, percursos, trajetórias, formas de ver por aquilo que sabemos fazer, pois são nossas experiências, nossas verdades dentro do ofício que ocupamos.

Tudo que expomos neste momento são frutos de uma história de formação que tem raiz na própria experiência do formador. E entendemos que não poderia ser diferente do que é, do que pode ser, porque formação não começa e finda apenas num espaço reservado para esse fim. A formação é sempre um acontecimento a cada descoberta, a cada reencontro com o nosso ofício. Assim, o nosso cuidado a partir de então é narrar o que é que representa uma formação de formador de leitores dos textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico para os professores que viveram essa experiência. Portanto, permitamo-nos ouvir as vozes das tessituras que se seguem.

5.1 Tecendo a concepção de leitura do texto literário

Ao iniciarmos o curso de formação para formadores de leitores, fizemos um levantamento prévio junto aos participantes sobre o que eles entendiam por leitura do texto literário. Sabemos que é muito importante contatar com as experiências do outro, com aquilo que faz e fez sua história de vida, pois é dessa relação experienciada, mantida com o mundo e suas coisas, que vemos ampliado o conhecimento para a leitura do texto literário. Permitir-se receptivo ao que o outro tem a dizer é fundamental para o processo do desenvolvimento da leitura. Assim, à medida que os professores-cursistas iam dizendo suas ideias sobre leitura do

texto literário, eles iam mesclando seus conhecimentos sobre leitura em seu aspecto geral com aquela mais específica do espaço da literatura. Portanto, as ideias ou concepções de leitura do texto literário apresentadas pelos professores-cursistas resultam dessa relação entre o texto e o cotidiano da sala de aula, fruto da vivência de cada um. Nessa ocasião, o professor Guilherme iniciou sua fala dizendo:

> *Eu vejo leitura de forma mais abrangente que normalmente a gente ouve comentar, como competência, por exemplo, de decodificação, competência de ligação de frase, ou de parágrafo, mas acho que é uma forma de enxergar o mundo, de certa forma não só a parte verbal, como a leitura de um cartaz, de uma intenção comunicativa, inferência que se faz num texto, porque a leitura, ela antes de ser, como Paulo Freire diz, uma leitura de códigos, é uma leitura de mundo. Eu acho que uma pessoa letrada é uma pessoa que tem uma relação boa com a leitura, ela enxerga o mundo totalmente diferente, ela consegue se ler mais fácil. Eu acho uma forma bem mais abrangente do que só a formalidade da escrita. Entendo a leitura dessa forma mais pessoal*.

O professor Guilherme sabe que a competência da leitura não está em saber decodificar códigos, organizar frases ou parágrafos, mas é interação com o mundo. Para afirmar isso, ele recorreu às ideias de Paulo Freire para dizer o que é leitura. O docente demonstra conhecimento de letramento, quando apoia sua concepção de leitura na relação que o leitor tem com o mundo a sua volta, não só no espaço do verbal, mas também do não verbal. E mais, Guilherme parece entender que a leitura se inicia quando o leitor começa a ler a si mesmo no mundo em que vive.

Logo após o que diz Guilherme, a professora Vanda interveio, contando de forma bem peculiar a sua compreensão a respeito da leitura:

> *(...) eu sinto como se fosse um alimento, necessidade vital para o organismo. Quando eu não leio, eu fico perturbada, nervosa. Às vezes eu durmo, o hábito de ler antes de dormir, quando eu durmo, aí acordo depois. Ai, meu Deus! No sonho mesmo, eu já acordo mesmo pra ler porque fui dormir sem ler, às vezes... dá uma coisa... É, eu me sinto culpada... é como se eu não tivesse feito uma coisa, aí levanto, vou ler; aí volto pra dormir tranquilamente.*

À medida que Vanda ia apresentando sua relação singular com a leitura, íamos percebendo que a leitura, para a professora, é algo visceral; é uma necessidade do corpo para que este compreenda o mundo a sua volta. Vanda entende que a leitura é orgânica, tem sua coerência na existência do leitor, porque ela mesma é leitora. A professora percebe que a leitura não se realiza fora de seu corpo como algo mecânico, mas na sua intimidade, no seu sonho, nos seus gestos, ou seja, a leitura é para ela uma atitude do sujeito que interage

cumpliciosamente com o texto. Esse é seu objeto de desejo e de prazer. Ela sente necessidade de tocá-lo como se toca o seu corpo e o do outro, porque isso a nutre; isso é seu *jouissance*, como defende Barthes (2002).

A partir do que foi dito por Vanda, o professor Guilherme teceu outra consideração sobre a relação da leitura do texto literário com a vida humana, conjecturando:

> *E talvez a leitura do texto literário trouxesse até uma sensibilidade maior às pessoas, que talvez elas não tomassem certas atitudes. Eu acho que metaforizar a vida, entender doutro modo, eu acho muito importante, valoriza a gente. Entender melhor o outro seria bem melhor.*

A visão de Guilherme sobre a leitura do texto literário aponta em direção ao caráter humanizador desse tipo de texto, fazendo-nos relembrar uma ideia de Antonio Candido (2012) colocada em "O direito à literatura": a humanização é uma das funções da literatura. Quando Guilherme declara que "*talvez a leitura do texto literário trouxesse até uma sensibilidade maior às pessoas*", ele aponta para essa função. Outro aspecto considerado pelo professor diz respeito ao valor mimético do texto literário a partir do momento em que o docente entende que o texto literário "*metaforiza a vida*", ou seja, o texto literário, por seu caráter verossímil, faz o leitor compreender a vida por outro ângulo, tornando-o melhor. Com isso, o professor evidencia sua posição otimista em relação à leitura do texto literário.

Em dado momento, o professor Luís fez um aparte relevante sobre os equívocos de certas leituras de textos fragmentados, pronunciando:

> *Eu estava analisando uma colocação que o M. G., acho que vocês já conhecem. Ele é consultor de negócios da TV, corporativa e tudo; e ele estava analisando um texto que colocaram dele na internet. E é realmente, ele disse, "é a minha voz, foi o meu pronunciamento, mas não é aquilo que eu penso, não tem nada a ver". Quer dizer, a questão de você pegar recortes. Ele disse, "eu não defendo aquele que... Pegaram uma parte do que eu falei e publicaram isoladamente". É o perigo da leitura feita de forma, em recorte, isolada, que você não chega a lugar algum. Então reúne esse desafio também de informações erradas... você faz a leitura, pensa que está lendo o maior.*

Como observamos na fala do professor Luís, a atividade de leitura com o texto fragmentado, esfacelado de seu todo e contexto, é danoso para uma interpretação, porque leva o leitor a fazer leituras equivocadas ou deturpadas a respeito do tema proposto pelo texto. O professor deixa claro que o texto deve ser lido no conjunto de sua sequência coerente, porque isolar partes de texto faz com que o leitor tenha uma outra compreensão que não a intencionada. A fala de Luís nos lembra o que nos dizem Bordini e Aguiar (1993, p. 37): "o

recorte do material de leitura, bastante comum, desintegrando o original, é uma solução muito fácil e popularizada no ensino de massas, pois permite a reprodução pouco onerosa, mas atenta ao direito do aluno de conhecer a obra no seu todo". Ainda sobre essa mesma ideia, Lima (2012) entende que isso é uma "prática da *digest reading*" porque descumpre o direito do aluno de contatar o texto literário em sua integridade.

Aproveitando-se das colocações de Luís, a professora Clara fez várias considerações a respeito da leitura do texto literário:

> *A gente está considerando o texto literário, essa condição está dada. Quando eu discuto outros gêneros, que não literários, aí sim, eu tenho uma coisa mais pontual. Agora, por exemplo, eu acho que ler é produzir sentido, independente do objeto em que estou lendo. Agora, eu tenho uma questão interessante, é que, quando a gente fala de leitura do texto literário, isso só é pensado no ensino médio. No ensino fundamental, você não tem a discussão da leitura do texto literário. Ele aparece um poeminha ali, um negocinho ali, mas nada que possa despertar no aluno o prazer por esse tipo de leitura. E outro problema que eu acho, que é sério, os livros didáticos, eles não trazem o texto literário, eles trazem fragmentos dos textos literários. Como é que eu estou dizendo que para se compreender esse texto, eu preciso ver todo esse universo, aí eu preciso vê-lo inteiro. Eu tenho no livro um pedaço de Iracema, um pedaço de O Guarani. Bem, como é que eu quero que esse aluno desperte qualquer coisa? E aí esse livro traz um pedaço, porque quer mostrar uma característica do estilo, ou uma característica do autor e descarta a possibilidade da leitura, da produção, ou da formação de um leitor de um texto literário, que é um problema que a gente tem. Aqui eu estava obervando, cada um colocou uma questão relacionada à leitura, que é problema pra gente em sala de aula. Despertar o prazer pela leitura, considerando o texto literário, despertar o aluno, ele perceber o mundo que está vivendo e lendo as coisas que ele... podendo ler de forma crítica uma televisão, por exemplo. E aí está na mão da gente uma série de questões que a gente não está conseguindo dar conta. E não dá conta pelo tempo, pela formação, pelos instrumentos que estão na mão da gente, que é o livro didático, que sempre, sempre é problema.*

A narração da professora Clara nos leva a refletir sobre alguns aspectos significativos no trato do texto literário. Primeiramente, ela destaca que o tratamento dado ao texto literário é diferenciado dos demais tipos de textos em razão daquilo que esses tipos podem abordar, pois exigem uma leitura pontual sobre o que está escrito. Quanto ao texto literário, há uma necessidade de despertar o prazer por sua leitura, conferindo ao leitor um posicionamento crítico frente às questões percebidas no mundo onde ele vive. Ela destaca que a leitura é produção de sentido, independentemente do tipo de texto. E, na sequência de seus pensamentos, ela vai questionando o porquê de se enfatizar a leitura do texto literário mais no ensino médio e não no ensino fundamental, porque ela entende que essa leitura se restringe a

alguns poucos gêneros da literatura como, por exemplo, o poema. Clara acredita que o leitor deve ser convidado ao prazer de tal leitura.

Outra preocupante inquietação apresentada por Clara está no que é visto no livro didático, apontado como um problema pelo esfacelamento do texto literário através dos fragmentos, não permitindo ao leitor a chance de ser despertado para a leitura do texto literário na íntegra, isso porque esse tipo de livro apenas usa o texto como pretexto para mostrar estilo e características de autores, privando o leitor de também ser produtor e ser, por esse texto, formado. Essa sua colocação nos lembra o posicionamento de Larrosa (2003) ao argumentar que a literatura também tem um importante papel quanto à formação do leitor; assim, entendemos que, se o texto está fragmentado, ele deixa de cumprir seu papel de ajudar na formação do leitor. Ainda sobre essa questão da fragmentação do texto literário, Lima (2012, p. 45) destaca que "(...) quanto mais a escola e o professor *adaptam*, *condensam* ou *resumem* o texto literário, tanto mais alienam a Literatura do aluno no ensino médio, tanto mais excluem das suas práticas pedagógicas o letramento literário". A prática do fragmento do texto literário na sala de aula descumpre o compromisso formador dessa leitura, impedindo o posicionamento crítico do leitor em formação. Clara encerra sua fala ainda mais inquieta, por ver que existe uma série de questões que, pelo tempo, pela sua formação e pelos instrumentos inadequados para a leitura na sala de aula, não dará conta de resolver.

Em dado momento, a professora Vanda faz outra intervenção para nos contar um fato ocorrido com ela sobre uma aluna-leitora interessada em ler um livro de literatura. Vanda diz:

> *Esta semana, na escola onde eu trabalho, uma aluna veio até pedir um livro a mim, porque, veja, entre outras coisas, uma bem simples que vou dizer pra vocês. Eu estava conversando... "minha amada tem os olhos de esmeralda". E aí eu disse que Castro Alves tinha usado essa expressão muito forte pra dizer que a amada tinha olhos caros, brilhantes. Aí a aluna chegou e disse assim: "Professora, e raros". Aí eu disse: "Poxa, eu nem tinha pensado nessa possibilidade, não, não pensei". Porque eu faço assim, com a leitura, ela tem a palavra, ela tem vários significados. Eu disse pra eles o seguinte, que eu me descobri que sou inteligente por conta da matemática, que o professor passava um exercício, eu era a primeira, "é quatro!", os outros queriam achar o quatro, mas eu achava primeiro. Então, eu descobri que era inteligente em matemática, mas em Língua Portuguesa, a gente não pode dizer isso com todas as letras, porque um verde pode ser verde pra você, pode ser azul pra outro, porque há possibilidades da língua fazer isso. E é nisso que você começa a descobrir o mundo, porque você... Eu fui por este caminho, mas há muitas outras formas. Então, sempre que eu estou fazendo esta leitura de desmontar o texto, não coloco só a minha posição, eu coloco, eu vou primeiro, eu tenho*

> *os três olhares, quando eles estão mais ou menos enveredados pra essa leitura, aí começo instigando eles. E quando eles colocam "poxa, não tinha pensado!", muitas vezes digo "poxa, nem pensei assim!". Aí, "Professora, eu acho que eu tenho inteligência pra ler, viu? porque veja, toda vez a senhora diz, eu digo uma coisa, a senhora acha que eu estou certa. A senhora tem livros pra ler?" Eu já estou trazendo os livros. Quer dizer, veja que coisa interessante, se a gente esbarra só na gente, deu isso, e ficou nisso mesmo, você parou, não houve um processo. É preciso que você também veja um feedback para que o aluno se sinta naquele momento importante. E quando ele se sente pronto, acabou-se, pegou a chave, é isso que eu peguei de Jorge*[16]*, entendeu? Eu brincava muito com ele, eu sou muito brincalhona. Aí eu pegava a chave, aí pronto, segurei e não dei mais pra ele, ele já procurou outra.*

Há vários aspectos significativos que nos chamam atenção na narrativa da experiência de leitura de Vanda na sua sala de aula. Inicialmente, ela conta sobre sua interação com a aluna-leitora interessada num livro para ler. Essa atitude já demonstra que Vanda tem uma preocupação com a sua aluna, mantendo-a instigada à leitura. Percebemos com isso que a professora usa de um dos passos das sequências básicas de que trata Cosson (2011), a motivação, preparando a aluna para mergulhar no texto. Para isso, ela vai provocando a leitora com uma interpretação de uma metáfora de um poema de Castro Alves, não negando a interpretação da discente, envolvendo-a com as possibilidades significativas da palavra-imagem no texto poético. A professora se porta com devido respeito à fala e à leitura da aluna; ela dá voz à leitora. Esse procedimento da docente evidencia um conhecimento de uma prática sociointeracionista da leitura, motivando a aluna-leitora para que ela participe daquela leitura na sala de aula. Outro aspecto relevante no procedimento de Vanda está no fato de procurar ter um retorno da leitura da aluna e dar também um *feedback* para ela sobre a leitura realizada, estimulando-a a continuar lendo e interagindo com o texto literário.

Vanda demonstra a importância da aproximação afetiva com a realidade do aluno-leitor, trazendo um exemplo de uma experiência vivida quando ela era estudante do ensino básico para motivar a confiança do aluno sobre aquilo que ele sabe. Um outro aspecto também relevante na experiência de Vanda está no fato de ela contar na sua prática de formadora de leitor com aquilo que experienciou no tempo de sua formação inicial, quando estudante de Letras, citando a sua relação com seu professor da graduação, que a marcou, ou

[16] Jorge é um personagem relevante na formação inicial da professora Vanda. Ele representa uma grande referência na vida dela quando era estudante de Letras.

melhor, a transformou em leitora proficiente. Dessa forma, como ela mesma declara, "*pegou a chave*", ou seja, o leitor compreende como ler e interpretar um texto, como perceber o seu sentido, assim como ela "*pegou a chave*" com seu ex-professor.

Em meio à discussão sobre o envolvimento do aluno-leitor com o texto literário, a professora Clara pede a palavra para fazer a seguinte consideração:

> *Agora deixa eu colocar uma questão, que, às vezes, me questiono. Muitas vezes você quer despertar esse prazer da leitura, do gosto pela literatura, mas acho que é opção também. Eu vou encontrar naquela turma ali aquele que já tem aquela predisposição; vão encontrar esse gozo, esse prazer e outros vão encontrar esse prazer em outras formas de leitura. A gente às vezes quer despertar o que não existe no cidadão. Ele não vai jamais despertar o gosto pela leitura de texto literário, quando o prazer dele vai ser em outras leituras. Eu compreendo dessa forma, às vezes, a gente quer que todos se tornem leitores de textos literários ou encontre esse gozo, que não vão, porque não é o gosto, opção, prazer. O gozo dele não vai ser no texto literário, vai ser no cinema, vai ser no filme.*

Observamos nas colocações de Clara a pertinente preocupação em formar leitores não só do texto literário, mas de outras formas de textos, tendo em vista que o prazer da leitura não está só no texto literário, mas também noutros gêneros. Ela se preocupa em ressaltar que, além do prazer da leitura do texto literário, deve-se contar com o gostar dessa leitura frente às muitas opções de textos que o aluno-leitor tem disponíveis no seu cotidiano. Essa fala de Clara nos lembra as colocações de Magnani (1989) ao defender que a formação de leitor deve compreender também a diversidade de textos, porque o leitor tem à sua disposição uma gama considerável de opções de leituras das quais ele gosta. Assim é importante o professor contar com o envolvimento do aluno, fazendo-o participar do processo, trazendo para a sala de aula aquilo de que gosta para, em seguida, fazer um estudo crítico com os alunos-leitores sobre essa diversidade, analisando e comparando.

Após as colocações feitas por Clara, Guilherme pede para contar uma experiência vivida em uma de suas viagens para a Argentina para fazer pós-graduação:

> *Eu estive fazendo mestrado lá em Buenos Aires, na Universidad del Salvador. Eu vi uma coisa bem simples para fazer uma metáfora do aluno da gente. Eu fui pra uma casa de queijo, adoro vinho, mas esse vinho que a gente toma aqui, vinho doce. E aí fui para casa de queijo e só tinha vinho seco. Tem mais a ver com essa questão. Eu vou fazer uma metáfora pra vocês entenderem... fui tomar o vinho, super chique o lugar. Quando fui tomar o vinho, o vinho amargo. "Então você é pobre, porque quem gosta de vinho, gosta de vinho assim". Eu imagino a gente mandando um aluno ler um livro que não é o vinho que ele gosta. Eu me sinto da mesma forma. Esse tipo de vinho é ruim, eu vim perceber, na mesa tinham oito pessoas, a maioria delas tomava aquele vinho sem prazer, mas socialmente era importante, porque era o vinho que todo mundo tomava. E é como o aluno*

> *da gente se enxerga. Às vezes, a gente manda ele ler o livro mais clássico; ele lê porque a gente diz que é importante pra ele, mas depois que ele entrar ali, não vai ler mais... ela* [leitura] *é montada naquela hora porque é importante, mas depois aquilo ali não fica para ele. É como eu, não tomei mais aquele vinho... e existe aquela questão que acho que é valorativa. Se a gente pegar os nossos alunos e perceber assim quem são os modelos, os heróis para esses alunos, quais deles estão ali por causa da leitura; se a gente perceber direitinho, porque o professor lê, tanta gente lê e eu vejo essas pessoas que eles dão mais valor, não leem. A leitura não é importante pra eles. Mas eu digo assim, uma forma de vocês... e até a gente mesmo professor quando não se coloca como leitor. "O professor também não lê, manda a gente ler, mas ele não comenta, ele não tem o gosto de ler, o feedback não vem". Então eu fiz essa metáfora do vinho até pra eles. Se tiver aquele vinho, não vou tomar; eu vou tomar meu vinho doce, que é o vinho doce, como Harry Potter, como os outros livros. Mas qualquer livro, ele tem a competência de fazer essa cadeia, essa interpretação. Não que eu tenha que chegar numa conclusão se Capitu traiu ou não Bentinho. Não é essa a relação, mas é conseguir entender o percurso da leitura e conseguir dali trazer alguma coisa. E, às vezes, ele encontra isso em Harry Potter. Às vezes leio Harry Potter e não acho graça, e ele pode achar coisas e ser muito inteligente pra falar muitas coisas. Eu acho que a relação é essa.*

Guilherme faz uso de uma metáfora sobre o vinho para expor as suas considerações a respeito do gosto pela leitura. Ele lança mão de uma experiência para falar sobre quantas vezes o professor impõe certo gosto de leitura do texto literário, como os clássicos, para o aluno quando este ainda não está pronto para viver a experiência de tais leituras. Pelo que Guilherme demonstra, faz-se necessário antes contar com o gosto de leitura do aluno, ir pelo que o leitor valoriza inicialmente para que, depois, ele faça o percurso de chegada aos clássicos da literatura, ou seja, o professor compreende que o processo é muito mais relevante até que o aluno-leitor venha a ler um clássico. Outro ponto de destaque do professor está relacionado à falta de referência de leitores "modelos" para o aluno-leitor, os quais poderiam ser os professores, mas muitos deles, geralmente, não gostam de ler. Se os professores não gostam de ler obras literárias, ou pelo menos não demonstram isso para o aluno-leitor, fica difícil formar um leitor proficiente, aquele que possivelmente estará preparado para ler interagindo com o texto, analisando, interpretando, compreendendo significados no texto.

Na sequência das atividades, após algumas considerações teóricas sobre o que é o texto literário, solicitamos que os professores-cursistas lessem o conto "Especular", de Rubem Fonseca (2002). Realizada a leitura, pedimos que eles, à medida que fossem interpretando o texto literário, destacassem características dessa linguagem e o que eles entendem sobre texto literário. Assim, o professor Luís começa dizendo:

> *Acho que o texto literário é aquele que vai dar diversas possibilidades, nunca vai encerrar em si mesmo, vai se adaptar ao leitor, vai extrair o*

> *melhor do leitor. Então, o texto que não dê essa possibilidade, não é um texto literário; ele tem que dar essa ramificação, se realizando também no leitor. É feito a música pobre, aquela música faz aquele sucesso de um mês, de dois meses, depois, então, ela morre no tempo. Então, não caracteriza uma literatura em si. A mesma coisa no texto, aquele texto em que ele se encerra em si mesmo, ele é um texto comum, pode até ter importância, excelente para algumas pessoas, mas ele não é um texto literário, essencialmente, porque não dá possibilidades de leituras. Ele daí não vai para o cinema, ele não vai... ele morre em si mesmo.*

A compreensão de texto literário que o professor Luís demonstra está relacionada à ideia de texto cuja significação não é restrita a uma única possibilidade de leitura, porque ele considera a potencialidade desse texto, suas muitas significações. Luís entende que um texto literário se realiza no leitor, não no próprio texto, fechado em si mesmo. Demonstra também que esse texto não é restrito a um tempo, porque assim morreria. E mais, ele deixa evidenciado na sua fala que o texto literário, dado o seu caráter plurissignificativo, pode ser traduzido ou adaptado para outra linguagem, como a do cinema.

Assim que Luís conclui suas ideias sobre texto literário, a professora Clara faz alguns questionamentos sobre esse texto e sobre como ele tem se apresentado em nossos dias:

> *Eu me questiono, às vezes, o que é o texto literário, quando você diz assim. A letra de uma música é um texto literário? A história em quadrinhos é um texto literário? Porque, às vezes, as pessoas acham que o texto literário é Machado de Assis, é Drummond. Às vezes eu encontro numa propaganda um texto literário. Isso aqui é literário* [apontando para o texto literário lido na sala], *não é só um texto de junção.*

Os questionamentos de Clara trazem uma boa noção do que pode acontecer com um professor quando ele não conhece o que é um texto literário, muito menos a sua linguagem. Ela destaca três gêneros textuais, como a letra de música, a história em quadrinhos e a propaganda para provocar a exata noção do que pode acontecer com o texto literário quando não se tem o devido conhecimento de sua linguagem. Sabemos que o texto literário se caracteriza por sua linguagem em razão dos arranjos dos signos-imagens no espaço desse texto. Esses signos-imagens podem ser percebidos numa letra de música, numa história em quadrinhos ou numa propaganda, mas não podem ser confundidos com textos literários. O que a professora enfatiza com seus questionamentos é que a linguagem do texto literário pode estar também presente nesses gêneros, mas eles não são, necessariamente, literários. Há, nesse caso, um diálogo entre as linguagens da letra da música, do quadrinho e da propaganda e a linguagem literária. A preocupação da professora é fazer perceber que não só encontramos os

textos literários no formato de prosa e verso, como os de Machado de Assis e os de Drummond, mas que outros gêneros podem interagir com a linguagem literária.

Assim que Clara finaliza sua fala, a professora Andréa pede para fazer suas colocações a respeito do texto literário:

> *A minha concepção de texto literário parte também do autor, da subjetividade contida no autor em estar produzindo aquela obra, porque, se a gente pensa, como foi possível escrever aquele texto e em que determinado momento esse autor parou e escreveu? Literatura pra mim é arte na qual o próprio ser... podendo ser leitor ou autor, porque o autor, ele é também leitor do mundo. Ele se reconhece e se entrega; é uma entrega de si na escrita; contar aquela história e se conhecer. Eu acho que tanto ler, como escrever tem esse gozo. Imagino um autor depois que ele lê o seu livro, o quanto que ele se esgota ou não, quando ele se inquieta mais. E é bem interessante essa concepção de subjetividade dentro da literatura como arte, porque, na maioria das vezes, você não tem intenção nenhuma em produzir e o texto nasce. E o mais, o que fica mais misterioso dentro dessa condição é quando, aí falando como escritora, tentando ver como escritora também, quando esse texto, ele consegue também ser universalizado pela leitura. Pra mim, a coisa mais difícil, totalmente, é essa subjetividade do autor.*

As considerações levantadas pela professora Andréa a respeito do texto literário partem da ideia que ela tem do conceito de literatura ao entendê-la como arte. Podemos perceber que ela reconhece o caráter subjetivo do texto literário, tendo em vista as circunstâncias que favorecem a concepção e a criação da obra literária, ou seja, a professora tenta evidenciar que o processo de criação do texto literário se dá a partir do momento em que o autor é leitor do mundo, deixando-nos entender que alguma coisa dessa leitura passa a significar para ele, afetando-o e, consequentemente, favorecendo-o na elaboração da sua arte. Ela entende que o autor passa a se conhecer com a obra produzida. Outro aspecto interessante na fala da professora está no fato de ela revelar que é também escritora. Essa sua experiência de escritora a faz perceber que, pela leitura, o texto passa a ser universalizado, ou seja, deixa de pertencer à visão singular do autor para expandir seus sentidos, dada a amplitude de visões dos leitores. Também observamos nas suas colocações que, pelo caráter de subjetividade da criação literária, não há como dizer o que motivou a criação do texto literário, mas se sabe que essa criação é resultante de uma interação do autor com o mundo.

Vejamos a seguir que ideia de imagem tem o professor a partir da sua relação com o texto literário.

5.2 Tecendo concepções de imagem literária

No decorrer do curso de formação, foi observado que concepção de imagem literária os professores-cursistas têm, e, a partir dessa concepção, podemos compreender como os textos literários são lidos por eles. Para isso, fizemos um levantamento dos conhecimentos prévios dos cursistas sobre imagem em seu aspecto geral e depois eles foram apresentando suas ideias sobre a imagem literária.

Nesse momento, a professora Neide diz o seguinte:

> *Acho que a imagem é muito atrativa, por exemplo, como diz, "uma imagem vale mais do que mil palavras", então, todo mundo quando pega um livro que tem imagem, ele não vai para o texto, vai para imagem, porque ela é atraente.*

Na fala de Neide destacamos "atrativa" e "atraente", termos a partir dos quais ela destaca o aspecto sedutor que uma imagem não verbal possui, querendo justificar o porquê de muitos recorrerem mais à imagem do que ao texto verbal. Nessas palavras destacadas, percebemos uma ênfase de Neide sobre a visibilidade projetiva da imagem que afeta o sentido visual do observador; ao mesmo tempo, a professora demonstra compreender que a imagem provoca seus sentidos. Isso porque "aquele que sente e o sensível não estão um diante do outro como dois termos exteriores, e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 288). A imagem não é uma experiência vivenciada na exterioridade do sujeito, mas na confluência com a interioridade desse sujeito observador, daí a professora compreendê-la como "atraente".

Por outro lado, Neide, ao estabelecer uma diferença entre imagem não verbal e texto, distancia-se da compreensão de imagem como um texto. A sua ideia é reforçada quando ela recorre a um pensamento de Confúcio, que faz valer a supremacia da imagem sobre a palavra e não entende esta como também uma imagem. Sabemos que "a palavra 'imagem' é ambígua e polissêmica, em primeiro lugar, porque pode ser aplicada a realidades não necessariamente visuais" (SANTAELLA, 2012, p. 16). Então, uma palavra é também uma imagem que atua sobre os sentidos, provocando sua visibilidade no ato da leitura. A imagem não verbal, potencialmente, também é um texto, porque, além de provocar os sentidos, também tem muitos significados que são percebidos de acordo com o universo sociocultural do leitor-espectador.

Como vimos, Neide entende a imagem como objeto de sedução. O que dá para considerar disso é que se acentua o aspecto simbólico da imagem a partir do que está estabelecido no imaginário sociocultural, ou seja, a imagem, inicialmente, não é percebida como um signo que tanto está na esfera do verbal, como na do não verbal. Mas é importante frisar que "sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante" (SAMAIN, 2012, p. 31).

A professora Joana, aproveitando o espaço da discussão sobre imagem, fez a seguinte colocação:

> *A imagem, pra mim, é como se ela tivesse uma estética reproduzida ali e a gente, com o nosso olhar, vai dar sentido àquela imagem.*

A compreensão que Joana demonstra ter sobre imagem não é de quem a vê como algo indiferente à sensibilidade do vidente, mas de quem vê provocado pelo visível, que percebe as nuances de uma imagem pelo seu caráter estético, ou seja, ela possivelmente está entendendo imagem pelo seu aspecto artístico ou representacional. Lange (1980, p. 52) destaca que "a semelhança de uma coisa, assim posta em relevo, é sua direta qualidade estética"; por esse destaque, compreendemos que a experiência do olhar da professora acentua a aparência/semelhança da imagem vista pelo arranjo estabelecido num dado plano da visão. Assim, essa imagem é uma linguagem constituída e configura simbolicamente para provocar um efeito de sentido no leitor-observador e esse sentido se fundamenta de acordo com a perspectiva de quem vê/lê a imagem, situando-a socioculturalmente.

Depois das colocações de Joana, a professora Clara se posicionou, declarando:

> *Eu estou pensando aqui. Eu li aquele livro "Leitura sem palavras", de Ferrara. E, nesse livro, ela coloca algumas questões que trabalha a questão da imagem, não nessa perspectiva de só este é o texto imagem, mas, por exemplo, a cidade fala; as imagens que a cidade produz têm ali significados. Minha visão de imagem não é o gênero tirinha, é mais amplo, mais no sentido de ler a imagem dessa sala, ler a imagem da pessoa, a roupa que ela usa, o cabelo.*

Como podemos observar na fala de Clara, ela fundamenta suas ideias sobre imagem amparada nos estudos de Ferrara (2007), passando a ter uma compreensão alargada de imagem que inclui também o texto não verbal. Para Ferrara (2007, p. 20), a cidade, por exemplo, é uma imagem, portanto, um texto não verbal; assim, "enquanto texto não verbal, a cidade deixa de ser vista como espaço abstrato das especulações projetivas, sociológicas ou

econômicas para ser apreendida como espetáculo, como imagem". Pelo que tudo indica, a professora Clara percebeu da fonte de referência que tudo que compõe o espaço da cidade é texto-imagem e, consequentemente, pode ser lido e, por sua vez, produzir significados.

Atento ao posicionamento de Clara, o professor Guilherme interveio, posicionando-se da seguinte maneira:

> *Pra mim, imagem é a projeção, porque a partir de qualquer tipo de imagem, ela pode representar vários contextos a cada um. Então, a projeção que existe ali na frente vai ter um significado com as formas de cores de imagem a partir de minha vivência, a partir da minha leitura. A projeção daquilo ali está de acordo com a minha leitura, do que eu faço a partir dela.*

As ideias sobre imagem colocadas por Guilherme se aproximam, em parte, das de Neide no que diz respeito ao que é visto significar, fazer sentido. O professor, ao afirmar que "*imagem é projeção*", ressalta a ideia de que ela é algo refletido numa superfície, de certa forma, limitando-a só àquilo que é projetado. Por outro lado, Guilherme tem uma compreensão de que ela é uma representação, fazendo-nos perceber seu conhecimento sobre o caráter mimético daquilo que é alcançado pela visão e que possui muitos significados a depender do contexto e da vivência do leitor-observador. Assim, a leitura da imagem, pelo que inferimos da fala desse professor, terá sua significação condicionada à percepção ou ponto de vista de quem vê/lê e, dependendo dessa leitura, o espectador-leitor desempenhará uma ação ou reação conforme esse olhar.

O professor Vitor aproveitou a fala de Guilherme e apresentou a seguinte hipótese sobre a sua compreensão de imagem:

> *Estaria na subjetividade de cada um. No estado de espírito de cada um, no momento emocional. Você vê a imagem hoje de um jeito, amanhã, de outro.*

Vitor conjectura que o entendimento de imagem pode estar na subjetividade do leitor-observador, cujo estado de espírito ou emocional contribuirá para a forma de ver uma imagem. Portanto, essas variantes emocionais que afetam o sujeito interferirão na percepção do observador, que a verá com características diferentes em cada circunstância da vida.

Como podemos observar nas falas dos professores-cursistas, a ideia de imagem literária evidenciada é aquela que dá acesso ao mundo para que o possamos compreender. Ainda mais, tal imagem é vista como um fenômeno necessário para a sobrevivência dos leitores, porque os alimenta na condição de leitores de imagens com mais outras imagens, tendo em vista o aspecto orgânico que possuem. Mas, ao mesmo tempo, eles sabem que ela é uma metáfora da vida, ou seja, dado ao seu caráter mimético, ela devolve ao leitor as suas

próprias representações de vidente do mundo por sua carga simbólica. Outro aspecto que se sobressai das colocações dos professores é o de que a imagem literária é uma espécie de fragmento da vida humana que tem sua significação, considerando o contexto que circunstancia a imagem e a própria experiência do leitor. Dessa forma, a subjetividade do leitor a plurissignifica.

O professor percebe que a imagem literária é também um objeto de prazer e gozo face ao seu caráter narcísico, ou seja, o sujeito-leitor vê a si mesmo, por isso, ele se percebe nela para aceitá-la e, assim, mergulhar no seu espaço. Nesse caso, a imagem literária é vista, compreendida e significada, considerando a reciprocidade das experiências que o sujeito-leitor tem em sua intimidade com as que ele observa na exterioridade mundana.

Observemos como os professores-cursistas interagiram com as imagens do poema "O fotógrafo", de Manoel de Barros. Essa leitura deixa-nos perceber como os professores concebem a imagem literária e lidam com ela. Na ocasião, a professora Andréa disse:

> *Lendo aqui, até numa fotografia, ele poderia botar todas essas imagens num único clique se ele fizesse, se ele trabalhasse a fotografia, mas, no poema, não. O poema é uma fotografia que cabe tudo, porque eu penso que é muito mais fácil para a gente imaginar todas essas coisas. Então, para o poeta, não vai ter dimensão, porque ele não pode controlar o que ele está vendo, o que ele está reproduzindo na escrita. Tudo isso foi visto de fato e ele ainda organiza de uma forma que você imagina por onde ele passou ou como foi que ele viu.*

Um primeiro aspecto que destacamos da fala da professora é a relação que ela estabelece entre a captura da imagem por um fotógrafo e a imagem elaborada pelo poeta. Andréa entende que fotografar alguma coisa e transformá-la em imagem é um processo muito mais simples, porque, na fotografia, ela supõe que ele poderia enquadrar num único clique todas as imagens de interesse para fazê-las visíveis, enquanto que no poema se conta com a imaginação para poder se ver a imagem. Essa ideia de Andréa nos faz lembrar as palavras de Bachelard (2003) sobre a imagem poética, que ele compreende como resultante do devaneio imaginativo do poeta, ela é um sonho de criança que não está presa ao passado, mas em constante transformação, isto é, "a imagem poética é, com efeito, essencialmente *variacional*" (BACHELARD, 2003, p. 3). E podemos perceber isso quando a professora afirma que o poeta não pode controlar o que vê, porque, no ato da leitura da imagem literária, ela é uma novidade permanente para o leitor, dado o seu caráter mimético. Assim que a professora Andréa concluiu suas ideias sobre a imagem literária, Vanda argumentou:

> *Eu acho que ele registrava o instante dele, o instante dele era o sentir o perfume, só que ele não podia. Então, o silêncio, aquele silêncio, registrar o instante para ele, o silêncio, aquele perfume, o sobre para ele, tudo naquele momento dele, foi isso que ficou registrado, aquele momento. Então, tudo o que ele sentiu naquele momento, ele registrou.*

A imagem literária ou poética, para a professora Vanda, resulta daquilo que se sente das coisas no instante de seu acontecimento, daquilo que afeta o poeta, ou seja, ele capta o perceptível, porque este é o sensível que ele faz imagem visível. Essas ideias da professora dialogam com o pensamento de Merleau-Ponty (2006), que nos faz perceber que o ser sensível é afetado ao ser tocado pela visão, porque o visto conta com a experiência do significado. O poeta registra as coisas no momento da visagem, isso faz na particularidade do instante, porque só ele as sente da forma sentida. A leitura da imagem literária é também singular, assim como é a concepção do poema pelo poeta.

Assim como Vanda destacou o caráter sensível da visagem poética, a professora Joana aproveitou a ocasião e fez o seguinte destaque:

> *É porque, quando está o silêncio, a gente começa a perceber outros sons. Nós ficamos tão sensíveis, que começamos a perceber coisas que são perceptíveis para a gente. A partir do momento em que ele vai se envolvendo na poesia, da mesma forma é o silêncio que a gente começa a escutar coisas que passam pela gente e nós não percebemos, é quando ele vai escrevendo, ele vai aprofundando ainda mais, percebendo ainda mais o que não é perceptível.*

A professora Joana entende que há a necessidade de o poeta gozar do silêncio para que a sensibilidade possa lhe dar condições de perceber as coisas e escrever sobre elas. O poeta escreve sobre o que sente a partir dos seus sentidos. A professora acredita que a percepção sobre as coisas motiva a produção da imagem poética. Ela usa da imagem do silêncio que está no poema de Manoel de Barros para tecer suas considerações sobre o caráter mimético da poesia. Ela se apropria da imagem poética para dizer como a sente em si. Assim, Joana nos faz retomar a ideia de Iser (1999) ao argumentar que o sentido tem como uma das características a imagem em razão da interação que é estabelecida entre o sujeito e o texto.

Mais uma vez a professora Vanda retoma a palavra e continua, dizendo:

> *O que eu achei interessante ao ler o poema foi o percurso que foi se formando na minha cabeça; a imagem que eu vou formando disso, do bêbado, do perfume de flores, o sobre; tudo isso na cabeça, você vai traçando essa fotografia na sua mente. Isso é o que é interessante, que eu acho, é você se transportar; ele se transporta para esse mundo dessa leitura, aí você consegue fotografar, porque é você que está fotografando pelo que*

> *você vai formando. Então, a flor desabrochando, você vai saber que tem o cheiro e, aí, você forma.*

Pelas palavras de Vanda, vamos percebendo que a imagem poética ou literária é um fenômeno que acontece na memória do leitor. Este vai projetando na sua mente as imagens fotografadas no mundo da literatura a partir do momento em que o leitor se permite transportar para esse outro lado do espaço literário. Para isso, é necessário que ele se inter-relacione com essa imagem, percebendo as sensações que ela provoca nos sentidos, como o da visão e do olfato demonstrados pela professora. Nesse caso, Vanda compreende que tanto a imaginação quanto a percepção fazem parte do processo de criação e projeção da imagem literária, sendo, portanto, indispensáveis para a leitura da imagem do texto literário.

A seguir, entendamos como os professores concebem a leitura do texto não verbal a partir de como inter-relacionam as imagens desse texto.

5.3 Tecendo concepções de leitura de imagem pictórica, fotográfica e fílmica

Na continuidade das atividades do curso de formação, solicitamos dos professores-cursistas que lessem, em grupo, um texto imagético, "Acidente de trabalho" (imagem 1), pintura de Eugênio de Sigaud, de 1944, considerando os seus conhecimentos acerca do que estavam vendo e, em seguida, socializassem a experiência. Então, a primeira a se posicionar sobre a imagem foi a professora Clara:

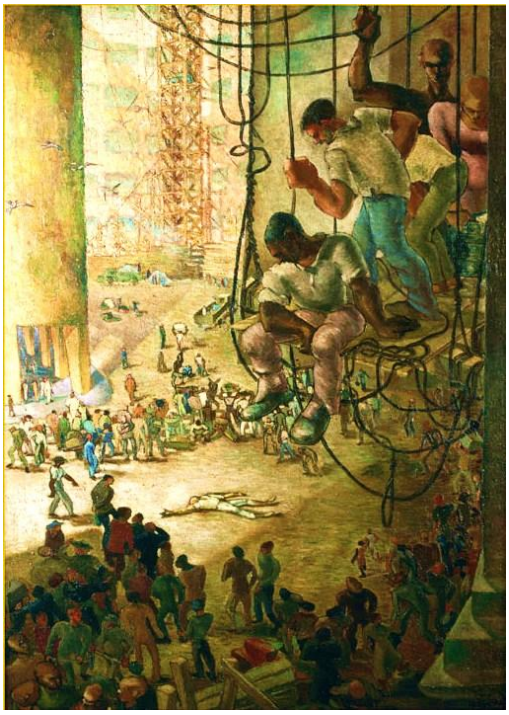


Imagem 1

> *É como se fosse um canteiro de obras e, nesse canteiro de obras, algo corriqueiro é a morte; cair de um andaime desses, uma corda dessa. A gente viu que tem um formato de uma corda aqui no finalzinho que é uma forca. Aí a gente estava lembrando aqui o texto de Chico, "Construção". E, pra o*

> *trabalho de construção, é como se fosse a última vez, exposto pelo ambiente de risco que é. E como a gente estava identificando aqui, o trabalho continua, caiu um, morreu, mas o trabalho continua; eles continuam trabalhando normalmente, outros observam. Essa relação do risco, a ausência de socorro, de tornar a coisa corriqueira.*

Clara começou sua fala pressupondo que estava vendo um canteiro de obras. Ela não afirma categoricamente o que vê, talvez porque ainda não entenda que a imagem pictórica seja uma representação visual produzida manualmente sobre uma superfície. Ao mesmo tempo, vai descrevendo o que identifica na imagem figurativa e sugerindo um possível tema, como o da morte no canteiro de obras de uma construção. Clara vai explorando na imagem o que ela consegue perceber pelo simbolismo dos signos-imagens presentes na obra de Sigaud, partindo de seu próprio referencial social. A professora, em razão de seu conhecimento cultural, estabelece uma relação da imagem visual com a letra da música de Chico Buarque, "Construção", ou seja, ela aponta para uma relação intertextual e intersemiótica entre as linguagens verbal e visual, em razão do caráter temático, alargando ainda mais a dimensão significativa do objeto visualizado.

Terminada a fala de Clara, o professor Luís faz a seguinte declaração:

> *Até agora fiz uma leitura muito pobre, não consegui ver nada, assim, eu sei que tem. A gente vê essa coisa aqui do claro-escuro. A questão da imagem, ela é forte, mas assim eu estou totalmente leigo na leitura; leitura pobre mesmo. A gente percebeu essa questão da força da soberania, essas pessoas que estão no andaime aí, eles estão passando uma certa superioridade; dentro dessa situação, você vê como seres superiores, os retratados embaixo é como se fossem inferiores. Uma relação de força. Mas a mensagem mesmo, eu não consegui captar.*

A declaração de Luís é bem pertinente, porque ela nos deixa perceber que, para muitas pessoas, o desconhecimento em profundidade de uma pintura pode levá-las a supor que não veem nada daquilo que outros, por terem maior conhecimento sobre a arte, percebem. No entanto, o professor foi expondo seu conhecimento prévio sobre o jogo de luz e sombra ao destacar o "claro-escuro" da imagem figurativa. Como esta é expressivamente simbólica, ele foi expondo o que a imagem ia-lhe significando de acordo com sua experiência sociocultural. A fala de Luís nos fez lembrar uma passagem de Pillar (2011, p. 13) quando ela diz: "o nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com o nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais". Assim, o que o professor nos expõe são significações possíveis de uma imagem, de acordo com as referências que ele possui.

Aproveitando a oportunidade de falar sobre o que vê na imagem, a professora Vanda disse:

> *A gente percebeu pela perspectiva dos trabalhadores aqui a altura da edificação, ele projeta a visão dos trabalhadores, as imagens mais sombrias, o ambiente... um ambiente hostil, mostra uma hostilidade. Até ele que está sozinho no chão, uma posição assim de individualismo. Eles olham com um gesto de indiferença como se aquilo fosse muito comum ou não valorizasse a pessoa.*

Assim como os demais professores, Vanda também faz a sua interpretação sobre a imagem a partir de seu referencial sociocultural. Essa compreensão dos professores sobre a imagem figurativa nos remete às ideias de leitores de arte discutidas por Rossi (2011, p. 19-29), em "A compreensão do desenvolvimento estético", em que são apresentados cinco estágios relacionados a esses leitores: o primeiro é o descritivo/narrativo, relacionado àqueles que possuem pouco contato com as artes, que se deixam impressionar pelo tema e vão elegendo alguns aspectos de maior destaque da obra; o segundo é o construtivo, relacionado ao leitor que seleciona partes da imagem e a confronta com a totalidade do que é visto, elaborando dessa forma uma espécie de estrutura para poder fazer a leitura, sendo esta vinculada ao que ele conhece por sua experiência no mundo; o terceiro é o classificativo, neste o leitor faz um diagnóstico, procurando informações na obra e na história da arte que o ajudem a compreendê-la; o quarto é o interpretativo, observa-se nesse estágio que o leitor é menos objetivo porque ele realiza sua interpretação fundamentando-se tanto no que vê na obra como nas suas intuições e experiências afetivas; e o quinto é o recriativo, o leitor, nesse estágio, demonstra muita experiência para analisar uma obra de arte, assumindo um posicionamento crítico e responsivo. Esse é um estágio em que o leitor reflete sobre a obra, sobre si próprio e sobre sua experiência estética.

Podemos observar, pelos estágios apresentados por Rossi, que os professores-cursistas, em geral, encontram-se no primeiro estágio de leitura do não verbal em razão do pouco conhecimento que demonstram sobre a imagem pictórica.

Após algumas considerações teóricas sobre imagem, procedemos, com os participantes, a uma revisão e discussão dos conceitos de imagem, imaginário, ideologia e percepção visual; revimos e discutimos com eles o conceito de leitura de imagem pictórica a partir de um referencial teórico. Em seguida, discutimos e aplicamos um roteiro de leitura de imagem-texto, pedindo a todos uma nova leitura da obra lida no início da aula, considerando os conceitos e o roteiro, e finalizamos essa etapa com apresentação e debate no grande grupo.

Quanto ao roteiro, trabalhamos com as sugestões de Costella (2002), que enfoca dez pontos de vista para observar uma obra de arte. São eles: factual – objetiva fazer uma exposição descritiva da obra, identificando os elementos que a compõem; expressional – objetiva perceber no conteúdo da obra como ela afeta os sentimentos, as emoções do leitor-observador; técnico – objetiva destacar os elementos de cunho material e imaterial que foram utilizados para a composição da obra; convencional – enfatiza o caráter simbólico da obra frente à visão cultural, considerando crenças, valores, comportamentos, ideologias, identidades sociais etc.; estilístico – este considera o estilo do artista e da época em que a obra foi elaborada; atualizado – este leva em conta a forma como a obra está sendo vista pelo observador, considerando as condições espaciais e temporais; institucional – neste é considerado o caráter hierárquico e valorativo conferido pela instituição que representa a obra e o seu artista; comercial – este procura compreender o valor de mercado da obra, tendo em vista matéria-prima, mão de obra, acabamento, raridade, a fama do artista etc.; neofactual – este visa compreender as mudanças materiais sofridas pela obra, que muitas vezes passa por subtração ou acréscimo que vão interferir na sua observação; e estético – objetiva compreender as sensações, os sentidos, o prazer ou bem estar que uma obra provoca no leitor-observador.

Solicitamos que os professores-cursistas se dividissem em grupos e indicamos que cada um ficasse com um ponto de vista. Em razão de não dispormos de todos os elementos necessários para analisar os dez pontos de vista, selecionamos alguns para esse exercício de leitura da imagem, como factual, expressional, convencional e estilístico.

Assim que todos terminaram suas leituras, pedimos que expusessem ao grande grupo o ponto de vista observado. Nesse momento, o professor Luís começa destacando a compreensão dele e do seu grupo sobre o factual:

> *Foi mais ou menos o que a gente fez na primeira leitura. A gente tentou fazer a leitura do quadro em si; tentamos entrar nas entrelinhas; percebemos o seguinte: o quadro é contemporâneo, porque ele mostra alguns automóveis mesmo mal desenhados, mas ele mostra automóvel; mostra que ele não é algo tão antigo. Então é uma construção imponente e grandiosa; mão de obra precária, muitas pessoas envolvidas nessa obra, ou não; tem pessoas também curiosas, no primeiro plano; um grupo de cinco operários se destaca no andaime com formas exageradas, são pessoas de formas exageradas; partes sombrias e iluminadas, tanto das pessoas, quanto da imagem; aspecto de segurança precário, fragilidade dos operários; parece a morte ser algo corriqueiro; falta de comunicação.*

Podemos observar que o professor Luís vai apresentando a sua descrição sobre o que vê na obra de Sigaud, refletindo sobre a temporalidade da imagem, qualificando e atribuindo valores ao que vai vendo. Notamos também um certo avanço em sua leitura quando ele procura organizar um esquema de apresentação do que vê, mas, em razão do caráter simbólico da obra, ele vai trazendo para discussão possíveis temas identificados. Essa leitura descritiva/narrativa é perfeitamente compreensível, em razão de ele estar trabalhando com o ponto de vista factual.

Realizada a apresentação do professor Luís, Vitor então expõe o que ele e seu grupo compreenderam da imagem do ponto de vista expressional:

> *O expressional, ele mexe com o observador. Ele tem uma intencionalidade do artista em sensibilizar o observador. O ponto de vista expressional vai causar no observador alguma reação, algum sentimento. Este é o ponto de partida e, pra isso, ele vai usar, no caso da pintura, as técnicas pertinentes para isso. Com relação ao nosso quadro aqui, a gente também percebeu isso, a questão do jogo de cores, os aspectos sombrios da pintura, o contraste do claro/escuro, as cores frias, todos os aspectos que vão despertar no observador um sentimento de angústia diante da cena apresentada.*

Como podemos notar, o professor Vitor começa explicando para o grande grupo o que ele compreendeu sobre o ponto de vista expressional. Para isso, ele vai destacando alguns aspectos técnicos (como o jogo de cores, os contrastes entre o claro e o escuro, o uso da tonalidade das cores) para afirmar que isso repercutirá no tipo de sentimento que a obra provocará no leitor-observador. Assim, Vitor demonstra uma atenção maior para os detalhes da imagem, porque, dependendo da sua organização, eles afetarão o emocional do leitor-observador. Nesse caso, o professor consegue demonstrar um nível de leitura construtiva, porque relaciona parte da obra a sua totalidade, percebendo a repercussão desta na sensibilidade do leitor.

Na sequência das apresentações, a professora Clara diz:

> *Nessa análise do conteúdo convencional, o que a gente destacou aqui no texto exige o concurso de variadas formas para a compreensão de símbolos, pelos quais se identificam divindades mitológicas, santos católicos e muitas outras entidades de representação e convenção social. E esse conteúdo convencional interessa-se pelo símbolo, o que representam simbolicamente. E pra que se veja esse conteúdo, se analise, se leia esse conteúdo, precisa-se obter sempre mais e mais informações a respeito do mundo cultural no qual a obra foi gerada.*

Pelo que fica evidenciado na fala da professora Clara, não houve, da parte dela, nem dos demais participantes de seu grupo, uma abordagem do ponto de vista convencional da

obra, a partir do qual deveriam trazer esse tipo de discussão, a preocupação foi apenas destacar a sua compreensão sobre o convencional. Podemos também observar que isso não ocorreu só com o grupo de Clara, mas com o grupo do professor Guilherme, que ficou de tratar do ponto de vista estilístico. Vejamos o que ele relata:

> *Do ponto de vista estilístico, pergunta bem interessante com a imagem de Cristo. Ele pega três autores diferentes, um da época bizantina, um do renascimento e um bem atual, de um autor mexicano. Ele mostrou o bizantino, a imagem de Cristo é meio estereotipada, de como era o imperador da época, meio como símbolo de Cristo para passar o poder do imperador através da imagem; um renascentista que já coloca o homem como centro, o próprio homem como centro agora; e essa de Orozco, mexicano, que coloca um Cristo meio revoltado, no meio de uma revolução, que remete ao contexto histórico dele. Então, ele diz que o estilo perpassa dois traços, um estilo coletivo, que depende do contexto histórico e das relações que ele tem na sociedade, mas também tem o traço individual, porque não é todo mundo que viveu na época dele, que pinta como ele. Então, ele diz que são dois traços o estilo coletivo e o individual, que eles dialogam pra cada obra ter uma perspectiva diferente. Ele diz que existem pinturas que, por mais que a pessoa não conheça a fundo o estilo do autor, mais ele reconhece que é algo mais tradicional ou não. Ele pega uma obra dessa aqui desse autor, pronto, ele não pode conhecer arte, mas vai olhar e dizer "que coisa estranha, diferente", porque não é convencional ao que se vê. Mesmo que você não conheça, mas ele diz que tem essa relação de estranhamento; há um padrão comum e não comum, mas aí está perpassada a questão cultural que é o estilo coletivo e o individual.*

O objetivo de Guilherme foi discutir as ideias que competem ao ponto de vista estilístico, aproveitando o exemplo disposto por Costella, com imagens de Cristo representadas por diferentes artistas e épocas. De qualquer forma, o professor mostra que compreendeu o ponto de vista que ele teria de comentar, mas não alcança o objetivo da atividade, que era rever a obra trabalhada pela perspectiva estilística. Entretanto, a professora Vanda, que fez parte do grupo do professor Guilherme, fez a seguinte colocação:

> *A obra é interessante, porque a gente percebeu também uma intertextualidade com Portinari. Inclusive, eu fui pesquisar. Eu digo, mas não é possível, porque a forma em que ele se caracteriza...*

A intervenção da professora Vanda é pertinente, porque ela estabelece uma relação entre as características da obra de Sigaud e as de Portinari. Ela reconhece traços estilísticos em comum. Isso é importante porque ela demonstra interesse na obra e procurou pesquisar, como ela afirmou na sua fala.

Com essa atividade de releitura da imagem pictórica de Sigaud, percebemos que ainda há alguns pontos a serem trabalhados com os professores-cursistas no que diz respeito ao

conhecimento sobre pintura, de modo que ocorra uma melhor interação com esse objeto de arte e, consequentemente, tenhamos um resultado um pouco mais representativo em torno de uma leitura da imagem pictórica, apesar de eles terem demonstrado, de forma geral, um significativo avanço.

Para que os cursistas começassem a interagir com a imagem fotográfica, primeiramente solicitamos que fizessem seu autorretrato com uma câmera fotográfica. A partir dessa imagem fotográfica, discutimos o que eles conheciam sobre fotografia e que relações eles mantinham com ela. À medida que íamos expondo o autorretrato de cada participante do curso, eles iam manifestando suas impressões sobre o que viam. A professora Vanda é a primeira a falar:

> *Eu me acho muito feia, horrível. Não gosto de minhas fotos. Engraçado, quando eu tiro a foto de uma pessoa, eu capto a alma da pessoa, mas eu não consigo captar a minha alma.*

Ao longo da história humana, a imagem foi quase sempre divinizada. Não é à toa que ela fez e faz parte dos rituais sagrados ao longo do tempo. Quando a professora Vanda se posiciona para dizer o que sente sobre seu autorretrato, ela revela o caráter divinatório da imagem que atende ao feio e ao bonito de acordo com um padrão estético que alinha a imagem fotográfica ao que a professora entende como ideal de imagem, ou seja, aquela que faz referência à dimensão do sagrado quando capta a "alma", segundo seu ponto de vista.

Após as colocações de Vanda, o professor Guilherme fala o que pensa a respeito da sua imagem fotográfica:

> *Quando eu vou tirar uma foto, eu escolho aquela mais bonita, mas, quanto às outras, ninguém sabe que fiquei horrível. Mas aquela eu fiquei bem. A que achei que socialmente... porque já sei o gosto do povo.*

O posicionamento do professor Guilherme nos faz retomar uma das ideias de Manguel (2001) sobre imagens; o autor afirma que elas são a matéria com as quais somos feitos. E podemos perceber na fala do professor que as representações que fazemos de nossas imagens estão condicionadas às instâncias sociais que nos influenciam em nossa formação. Guilherme deixa claro que não expõe qualquer imagem sua para as pessoas de seu grupo, mas a que representativamente seja a "mais bonita", aquela que esteticamente simboliza o desejo narcisista do outro e de si mesmo. Quando Manguel declara que nossa imagem é matéria de que somos feitos, isso evidencia que não há uma espontaneidade nas imagens que produzimos de nós mesmos, mas selecionamos aquela que socialmente satisfaz ao gosto dos outros.

Esteticamente nos assemelhamos a outros corpos por uma questão de identidade construída socioculturalmente. E isso o professor Guilherme deixa transparecer na sua fala ao dizer "fiquei bem", tendo como parâmetro o olhar do outro.

Seguindo mais adiante com as discussões sobre imagem fotográfica e sua leitura, o professor Guilherme introduziu a seguinte ideia sobre o que ele entende do processo fotográfico, a partir da comparação que começou a fazer entre a foto de Henri Cartier Bresson, "Man's shadow girl-leaning" (Imagem 1), e a de Joel Robison, "O livro com porta" (Imagem 3):

Imagem 2

Imagem 3

> *Quando a gente vai fazendo essa evolução da pintura para essa fotografia e para o cinema, cria um novo conceito do é arte, por exemplo, posso olhar para isso aqui* [a foto digital], *mas não é tão artístico quanto essa outra* [foto analógica], *porque existe a artificialidade da própria modernidade para se fazer isso aqui. Porque isso é mais fácil de fazer do que essa outra. Como um filme, por exemplo, você assiste um filme mais antigo e um de hoje, por exemplo, uma cena de guerra, que eles pegam, filmam algumas pessoas e multiplicam. Bonito por uma parte, mas o esforço foi menor, a questão intuitiva foi menor. Parece que criou outro conceito do que é belo, porque a modernidade traz outro conceito de belo até mais fácil de fazer isso aqui do que isso aqui.*

Como se pode notar, o professor Guilherme vai elaborando suas ideias sobre o conceito de arte ao comparar uma fotografia digital com uma analógica, estabelecendo uma certa valoração entre uma e outra, pelo que ele julga ser artístico. Para isso, ele comenta sobre os artifícios da modernidade para afirmar que, dados os recursos contemporâneos de manipulação de imagem, a fotografia de Joel Robison é "mais fácil" e exige menos esforço de

ser reproduzida do que a de Bresson. As ideias levantadas por Guilherme são embasadas no que ele observa e experimenta na contemporaneidade em termo de uso dos recursos tecnológicos que ele conhece. Notamos que o professor tenta compreender o que vê nas imagens pela sugestão dos conceitos geridos pelo processo de criação das imagens em questão. Ele entende que a fotografia de Bresson exigiu maior tempo de elaboração do que a de Robison, e isso é, para ele, decisivo para a reformulação dos conceitos de belo e artístico. Essas colocações de Guilherme são importantes em razão do que elas podem representar para a sua 'performance' como leitor de imagem.

Assim que Guilherme abre espaço na sua discussão, a professora Clara diz:

> *A mesma coisa no início da fotografia quando a pessoa ser fotografada, a sua imagem, e a pessoa ser pintada; o pintar, ser pintado tinha mais valor naquele início, porque agregava-se trabalho, o lado do artista.*

O posicionamento da professora Clara em relação à fotografia é bem interessante porque ela defende que a fotografia, frente à pintura, tem menos valor. Isso se justifica em razão de ela entender que os recursos técnicos repercutem sobre a qualidade do objeto artístico. Para ela, quanto mais trabalho exija a criação artística, mas valor nela se incide. Isso também passa nas colocações anteriores do professor Guilherme.

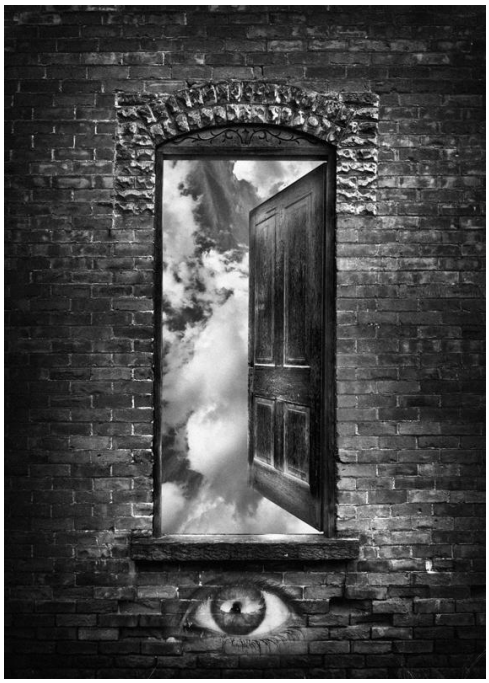
Achamos essas discussões oportunas para entendermos como os professores se relacionam com as imagens fotográficas em seus diferentes processos, porque isso repercute na forma como eles interagem com elas nas suas leituras. Observemos agora algumas dessas leituras da imagem fotográfica pelos cursistas. No seguimento do curso de formação, distribuímos uma imagem fotográfica de Brassai, "Picasso e Jean Marais posando como pintor e modelo - 1944" (Imagem 4). Leiamos a sequência das falas dos professores:

Imagem 4

> ***Joana**: Eu já vi que ele visse o rapaz, mas ele olhasse de forma feminina e pintasse ali como uma mulher.*
> ***Neide**: Eu pensei que são dois olhares, um do fotógrafo e o outro do pintor, duas leituras. Eu acho que é uma fotomontagem.*
> ***Joana**: A cortina também dá impressão que ela faz parte da moldura do quadro. A moça parece pintada.*
> ***Andréa**: Não é uma tela, não, por causa do lençol atrás.*
> ***Clara**: É uma tela, minha gente.*
> ***Luís**: Só quem percebe o fotógrafo é o cachorro, ele olha pra frente.*

A fotografia de Brassai é provocativa, porque ela brinca com o leitor-espectador pelo fato de trazer uma imagem dentro da imagem; desperta a dúvida sobre se a imagem feminina da tela fotografada é ou não uma pintura. No momento em que os professores-cursistas começaram a fazer a leitura da fotografia, ficaram em dúvida sobre o que estavam vendo. Dessa forma, buscaram detalhar o que estavam visualizando, no plano do factual. Essa situação evidencia que a falta de familiaridade com a técnica fotográfica, com o jogo de imagens provocado no enquadramento da fotografia, dificulta a leitura desse texto-imagem.

Noutro momento, distribuímos para eles uma fotografia de Jerry Uelsmann, sem título (Imagem 5). Essa foto traz a imagem de uma janela aberta e, abaixo do parapeito, há um olho. Assim que os professores começaram a ler a imagem fotográfica, percebemos que a reação deles foi diferenciada da situação anterior. Vejamos o que alguns deles disseram.



> ***Andréa**: Eu diria que a janela das percepções é a porta pra alma. A ideia da janela, o olho. A estrutura física, o que seria o corpo, esses tijolinhos compreendendo o corpo.*
> ***Vitor**: A moldura não está completa, há de se buscar complemento; esse espaço pra outra dimensão, tendo o céu como infinito, a busca sempre de algo pra se realizar, pra ser feliz, pra se completar.*
> ***Vanda**: A vista da janela está em ebulição, é como se o mundo estivesse em ebulição, como somos nômades de nós mesmos, em nós, de todas as formas, é muito profunda essa visão.*

Imagem 5

Podemos perceber que os professores-cursistas acima discutem a imagem fotográfica explorando a sugestão temática, diferentemente da leitura feita da fotografia de Brassai, em

que alguns ficaram no plano do factual. A imagem de Uelsmann é provocativa, mexe com a sensibilidade do leitor-espectador, instigando-o a dizer o que está sentindo ao vê-la. Isso em razão de termos uma imagem que traz elementos simbólicos constituídos socioculturalmente, como céu, janela e olho. Dessa forma, os cursistas leem o que veem referenciados pelas suas experiências simbólicas, afetados pelo contexto sociocultural, ou seja, o que eles dizem da imagem é resultante de suas histórias de vida, desenvolvidas a partir de suas relações com o mundo.

Observemos a seguir como os professores se relacionam com a leitura da imagem fílmica e apontam suas concepções a respeito dela.

Iniciamos uma discussão com o grande grupo de professores em torno do que eles poderiam nos dizer sobre cinema ou imagem em movimento. Nesse momento, alguns professores manifestaram suas opiniões. Quem primeiro falou foi o professor Luís, dizendo:

> *Para eu falar de cinema, vou falar como um frequentador de cinema e um apreciador. Mas é meio esquisito, gosto de cinema, gosto de filmes e assisto muito pouco, por um simples, um simples... vou descobrir o motivo de chegar o fim de semana e não assistir a um filme. Diferente da literatura, eu gosto muito das possibilidades, então eu sou muito alheio, na literatura eu me dou, de voar naquele momento e o filme, em si, não me dá essa situação nesse sentido. Então, o que é que acontece, muitas vezes eu perco o sentido do filme pelo fato de estar muito externo àquele ambiente, àquela situação com facilidade. Então a trama sai de mim facilmente, no livro não, no cinema sai. A maioria dos filmes que requer mais atenção, de repente, eu saio do filme e quando volto não me encontro mais. É um ambiente que eu tenho esse problema. Ele me consegue tirar do cinema, não que eu não goste, gosto. Vejo como uma arte espetacular. Agora, eu não sou uma pessoa frequentadora de cinema, nem de assistir filme assim regularmente. Não é uma arte que eu tenha autonomia de fazer um comentário profundo, porque sou totalmente amador. Eu quero dizer o seguinte, que tem gente que é como um profissional da sala de cinema, não passa um final de semana que não vá ao cinema e, às vezes, sai do trabalho. Eu não consigo. Tem gente que sai do trabalho estressado, passa na locadora e sai com quatro filmes e assiste pelo menos dois naquela noite e consegue ver, consegue entender, interpretar e tudo. Eu não tenho.*

O professor Luís se diz um apreciador de cinema, mas não a ponto de se considerar um cinéfilo e aponta razões para isso. Uma é que, diante da imagem fílmica, ele não consegue ter um poder de concentração maior a fim de se envolver com essa imagem para compreender o que está se passando no filme. Ele não vive a experiência do cinema a ponto de se entregar à trama, ou seja, ele "sai do filme", não "se doa" e não consegue mais voltar a viver o desenrolar da projeção fílmica. Outra razão que ele destaca é que o filme exige maior atenção dele e ele não se vê como uma pessoa especialista para discutir o assunto como um

“profissional”, como ele diz, porque se considera um “amador”, assim, sem “autonomia” para tecer qualquer comentário sobre o assunto tratado no filme. Na sequência de sua fala, ele faz uma relação entre literatura e cinema, considerando que, na literatura, ele tem mais “possibilidades” de interação, porque consegue sair do espaço da literatura e voltar sem dificuldade de se envolver novamente.

Dessa narração do professor podemos perceber que ele encontra na literatura os meios para imaginar a situação da trama, diferentemente, do filme, porque a imagem já está pronta, bastando o bom funcionamento de suas percepções para poder ele sequenciar as imagens em movimento e fechar a leitura do que está vendo. Na leitura do texto literário, ele tem a possibilidade de suspender e de voltar ao texto e retomar a compreensão das imagens literárias, de imaginá-las novamente, dando seguimento a sua leitura, mas, no filme, as imagens projetadas exigem maior atenção do leitor-espectador para que não se perca a sequência da película para entender o desenrolar do texto fílmico.

Assim que o professor conclui suas palavras sobre sua relação com a imagem fílmica, a professora Andréa começa a contar uma experiência com o cinema.

> *Eu assisti a um filme chamado “Tabu”. Saí da sala de exibição do cinema da Fundação, eu saí, fui para o banheiro, dizia “ai que dor, ai que dor”, chorando desesperadamente. É bem interessante essa coisa do choro no cinema, até na televisão, mesmo você não tendo aquela proximidade, quando você vai assistir e cria uma emoção. Não sei se vocês já passaram por isso, mas você está chorando, você sabe que a outra pessoa está chorando, a gente não se observa, não se olha, fica todo mundo chorando assim.*

Diferentemente do que ocorreu com o professor Luís, Andréa destaca que ela é uma das que costuma se envolver com a imagem fílmica a ponto de compartilhar os sentimentos vivenciados na trama do filme. Ela conta do quanto foi tomada pela emoção a ponto de chorar muito. A professora interagiu com as imagens, fez delas sua realidade presente, porque uma das características da película cinematográfica é tornar presentes os acontecimentos da trama a partir dos jogos de luzes que dão movimentos às imagens. O filme provoca uma ilusão de realidade, afetando as nossas percepções, dando-nos a sensação de que a ação está acontecendo no exato momento da assistência. Por essa razão, Andréa, que se deixou comover e se envolver pela trama fílmica, disse ter chorado e sentido dor, ou seja, a professora vivenciou uma experiência catártica ao se deslocar para o espaço fílmico graças ao caráter mimético da imagem artística.

Na ocasião, após as colocações de Andréa, a professora Neide falou:

> *Para mim, o cinema tem uma magia muito grande. Quando eu estou vendo um filme, fico assim tão envolvida, que antes, quando eu fiz o curso de comunicação, estudava muito a parte técnica. Aí eu estava perdendo muito essa relação. Aí eu disse: não quero mais saber de técnica, é só a história mesmo que me prende. Inclusive já é a segunda vez que eu participo de um encontro na associação psiquiátrica, lá na Praça Osvaldo Cruz. Muito bom! Tem uma pessoa que entende de técnica e um psiquiatra. Ele tem a visão psicológica do filme. Eu adoro aquilo ali.*

A fala da professora Neide vem corroborar os posicionamentos da sua colega Andréa no que diz respeito ao envolvimento com a trama fílmica. Para ela, o fato de o cinema ter "magia" significa que ele seduz pelo encantamento das imagens em movimento. E a preocupação de Neide é não perder esse caráter lúdico do filme em razão dos aspectos técnicos que ela disse conhecer. Esse fato é interessante porque, para ler a imagem fílmica, é importante que o professor tenha um mínimo de conhecimento técnico, para poder vivenciar junto com seus alunos, o exercício da leitura do cinema. Não está se exigindo que a leitura do filme seja estritamente técnica, mas que se dominem conhecimentos para uma leitura proficiente. Outro aspecto relevante da fala da professora é o fato de ela ir à associação de psiquiatria assistir a filmes e lá se deparar com discussões sobre a imagem no cinema, considerando seus aspectos técnicos, tanto do ponto de vista do cinema como do universo psiquiátrico. São leituras que também viabilizam o desenvolvimento e o aprofundamento da formação do leitor dessa imagem em foco. Assim, podemos perceber que o formador de leitor necessita de conhecimentos técnicos para a leitura de imagem, mas sem fazer disso uma camisa de força.

Depois que os professores se posicionaram em relação à imagem fílmica, fizemos uma exposição teórica a respeito da imagem em movimento. Na sequência, exibimos um curta-metragem chamado "Esboço para fotografia", de Bruno Carneiro. Em seguida, abrimos um debate para que os professores começassem a dizer o que compreenderam daquelas imagens. Então, o professor Luís começou falando:

> *Remetendo ao contexto do filme, eu me senti no próprio filme. Tem coisas que acontecem nas nossas vidas que a gente pensa que só acontecem conosco. Pelo que eu vi, eu vi relato de coisas que vai envolvendo quase todo ser humano. A gente vai vendo cada crise existencial ali. Hoje eu tenho um filho com 19 anos, está fazendo o segundo período de Sistema da Informação. Essa semana ele teve a primeira crise existencial dele, de choro. Eu fiquei exatamente analisando isso, quando ele tem aquele contato que você começa perceber na vida os desafios. Quando ele estava ali no futebol, até ali você pensa que tudo está girando em torno de você... parece que me vi ali. Eu estava com meus vinte e poucos anos, um senhor com cinquenta, mais ou menos, ele disse para mim: "Olhe, a velhice chega muito*

> *rápido, viu?". Eu estou com cinquenta e alguma coisa, eu estou exatamente na idade que ele estava na época... e passou muito rápido mesmo.*

Notamos, pelo posicionamento do professor Luís, que ele interagiu com o filme, fazendo-nos perceber que ele conseguiu sequenciar as imagens e se deixar envolver com a trama a ponto de trazê-la para a sua experiência de vida. Dessa forma, Luís mistura fatos de sua vida com ações arroladas pelo personagem do filme. Ele particulariza a trama para poder compreender o que estava assistindo. Isso é perfeitamente compreensível porque o leitor parte primeiro de suas experiências para mergulhar no universo do texto a fim de que aquele signo-imagem faça para si sentido e significado. O professor faz presentes em si mesmo as imagens vistas para que elas signifiquem.

Prosseguindo com as discussões em torno do curta-metragem em questão, alguns professores começaram a indicar qual foi a imagem que mais os atraiu no filme.

> ***Joana**: A minha imagem foi a figura do senhor que o menino viu, que é como se fosse fases da vida dele; de repente dá um close, ele vira, está inclusive com a mesma bengala que o outro tava. Estava esperando algum outro menino, olhando para ele, fazendo as indagações.*
> ***Vanda**: A minha está na impossibilidade dele não poder mais pensar, sonhar, como se ele já não pudesse mais olhar essas coisas, só porque ele começa também relatar, lembrando, vendo coisas de pessoas que colocavam para vender, como se não tivesse interesse. E, de repente, ele volta para aquela mesma situação de como se já com outro sentido, outra visão.*
> ***Luís**: Como eu gosto das coisas antigas, o close com relação aos produtos... chama atenção porque ele pensa que as pessoas querem se desfazer das coisas, mas o que acontece é o inverso, as pessoas estão valorizando.*

A partir do que dizem os professores, no destaque acima, podemos ver que, para falar da imagem fílmica, primeiramente, eles tematizam o que veem referendados por suas experiências particulares. Eles interagem com a narrativa fílmica, buscando, no seu próprio universo de conhecimento, de vivências, elementos que subsidiem suas ideias. Isso nos faz lembrar um dos argumentos de Manguel (2001) sobre imagens; o autor conjectura que elas podem ser "presenças vazias" que necessitam ser preenchidas com o que sabemos por nossas relações com o mundo, este no qual experienciamos e satisfazemos os nossos desejos.

Dando continuidade a esta trama, vejamos agora como os professores-cursistas articulam as relações entre o texto verbal e o não verbal.

5.4 Tecendo articulações intersemióticas entre os textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico

A sequência de nossa análise foi pensada objetivando discutir como os professores-cursistas conhecem, compreendem e discutem o conceito de relação intersemiótica, bem como o de leitura intersemiótica do texto literário, pictórico, fotográfico e fílmico. Então, para começar, solicitamos a eles que, em grupo, fizessem a leitura do conto "A carioca", de Antônio Miranda (2005), que trata da história de uma jovem senhora que é convidada para pousar nua para um estudante de pintura, e o relacionassem à imagem da pintura "A carioca" (Imagem 6), de Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1882). É importante salientar que a pintura do artista serviu de motivo criativo para a produção do conto por Miranda. Em seguida, pedimos que socializassem as leituras no grande grupo.

Imagem 6

Quem primeiro começou apresentar o resultado de sua leitura foi a professora Clara:

> *A gente estava lendo aqui que a personagem que é narradora do conto é a imagem da carioca. O Pedro também é personagem do conto, sendo o pintor. E quando ela descreve alguns momentos da pose que ela fazia, como, por exemplo, levantar um braço, até o incômodo de algumas posições como o braço erguido e curvado à altura do ombro, que é exatamente a postura da imagem, "por vinte minutos suportei sem muitas queixas"; quando ela coloca, descrevendo a posição que ela estava, ela coloca "as partes ligeiramente ocultas por uma fina toalha de banho", quer dizer, o momento da ação do pintor, ela sai descrevendo como ela "se sentia sendo observada e pintada por ele".*

De início, a professora Clara vai fazendo uma comparação entre a personagem narradora do conto "A carioca" com a imagem da pintura. Em seguida, ela afirma que o personagem Pedro é o mesmo pintor de "A carioca", de Pedro Américo, e vai tecendo seu comentário, estabelecendo sempre uma relação entre o que vê no conto e na imagem da pintura. Mas Clara não aprofunda a discussão sobre essa relação entre as duas obras; tece suas considerações apenas constatando o que vê em comum entre as imagens verbais e não verbais. Isso é perfeitamente compreensível, considerando a falta de uma formação que tratasse das questões intersemióticas do texto literário com a imagem pictórica. Mas podemos perceber que a professora Clara tem como modo de leitura *intertexto-texto*, porque ela vai inter-relacionando o conto com a pintura. Entretanto, esperávamos que houvesse, no mínimo, uma interação maior com o conto.

A professora Vanda pediu para fazer uma colocação a respeito dos textos lidos:

> *A entrega dela foi quase ao mesmo tempo a dele. A dele é o objetivo de pintar, apaixonado pelo que faz, e ela, ao mesmo tempo é como se, com o vinho, ela se envolve também, pra se permitir vivenciar aquele momento de uma forma...*

Observamos que a professora Vanda não estabelece uma relação entre o conto e a imagem da pintura, apenas se prende a dizer o que viu no texto literário sobre as ações da protagonista e do personagem pintor. O que vemos é que a leitura da professora é a do *texto-leitor*, porque os efeitos da trama incidem sobre sua forma de ler o texto.

Continuando as discussões dos professores a respeito de suas leituras na relação do conto com a imagem pictórica, o professor Vitor pediu para falar e disse:

> *Você pode perceber o ponto de vista feminino, o desejo dela, que a mulher, nessa época, não podia nem sequer ter desejo, quanto mais expressar seu desejo. Então, quando você vê a imagem, assim, porque ela está ali à vontade, como quer, foi bom, enfim. Todos nós estamos mostrando quais foram as possibilidades, a visão feminina da situação.*

O foco de discussão do professor Vitor é centrado na sugestão temática das obras que foram lidas, ou seja, ele destaca o tema através de uma comparação entre diferentes linguagens artísticas, relacionando a pintura com o conto. Assim, percebemos que seu modo de desenvolver a leitura é a de *contexto-texto*. Ao que parece, Vitor compreende que o sentido da imagem não está nela mesma, mas no que ela significa para ele de acordo com suas relações socioculturais, justificando-se a ênfase na visão do feminino.

Aproveitando as colocações do professor Vitor, Luís fez a seguinte abordagem:

> *A gente vê também o poder de criação do artista, a pessoa vê um quadro desse e ter a capacidade de criar um conto. Um conto suave, gostoso de ler. Eu percebi aqui que foi uma época de muita repressão. A gente percebe que não foram aos fatos, ali não houve propriamente um orgasmo, mas, certamente, esse foi o maior orgasmo da vida dela, ou foi o mais frustrado. Até nisso o conto foi criativo, porque vai deixar uma dúvida, a gente que vai concluir.*

O professor Luís nos apresenta, inicialmente, um modo de ler *texto-autor*, destacando o poder de criação que um outro texto sugere para o autor, mas não aprofunda esse tipo de leitura na sua discussão, deixando de perceber as relações que a linguagem verbal mantém com a não verbal e o quanto ambas contribuem para a criação de novos textos. Depois notamos que ele passa para o modo *contexto-texto*, mas também sem muitos avanços. Esse modo de leitura seria muito pertinente se o professor conseguisse explorar a profundidade da temática, explicando o porquê, por exemplo, de a personagem narradora se reprimir e não ter se permitido vivenciar os seus desejos pelo jovem pintor. Ele apenas conjectura.

Dando prosseguimento, solicitamos a todos que lessem o conto "Ver", de Manoel de Barros, e estabelecessem uma relação intersemiótica do texto literário com a imagem da pintura de Martha Barros, sem título, de sua série "Iluminuras" (Imagem 7), que ilustra a obra do autor.

Imagem 7

Nesse momento, os professores-cursistas começaram a falar, primeiro, o que perceberam no conto sem estabelecer uma relação com a imagem. As respostas sobre a compreensão do texto verbal foram tão curtas, que resolvemos pô-las em um único bloco, na sequência da discussão, para, depois, fazermos uma reflexão sobre elas. Vejamos:

***Andréa**: A lesma roça na pedra; anda toda...*

> ***Neide**: Mostra uma fase da infância... a possibilidade, uma ingenuidade.*
> ***Vitor**: Se dizia pervertido.*
> ***Clara**: Quando ele fala dos pais, ele diz, "Nunca escondi de meus pais aquele gosto supremo de ver". Não é um gosto pelo erotismo não, é um gosto de ver, observar, de ver detalhes.*
> ***Neide**: Fase de observar, de admirar.*
> ***Clara**: Eu gosto quando ele diz assim, "De todos os seres que andavam a esfregar as barrigas no chão". Quer dizer, não é só da lesma, é de qualquer um. A lesma foi o animal que ele estava observando naquele momento, mas todo e qualquer animal que rasteja, que esfrega a barriga no chão, ele gosta de ver.*
> ***Neide**: Ainda diz, "eu não via nenhum espetáculo mais edificante do que pertencer do chão".*
> ***Clara**: Quer dizer, a relação desses animais com a natureza. Agora veja uma coisa interessante da mistura dos sentidos, de eu ver com os outros sentidos. Quando ele destaca a questão dos animais que esfregam as barrigas no chão, quer dizer, o esfregar não é... é tato. Olha aí, tem ver, sentir e ouvir, as fontes da natureza.*

Alguns aspectos nos chamam atenção nessas falas dos professores-cursistas a respeito do conto de Manoel de Barros. Primeiro, o reconhecimento de que eles estão diante de um texto literário quando percebem a dimensão significativa desse discurso poético, e vão trazendo partes do texto que os sensibilizaram, que os provocaram de alguma maneira. As imagens literárias têm um significado simbólico que fazem os professores senti-las na própria experiência do texto. Há evidenciado um modo de leitura do *contexto-texto,* quando confirmam na própria obra as suas impressões; e também uma leitura *texto-leitor*, quando são movidos pelas imagens sensoriais e sinestésicas, e relatam seus efeitos sobre eles. No entanto, os professores não interagem com o texto literário, articulando-o com a imagem pictórica, e ampliando o nível de entendimento de ambos os textos, como fora proposto. Observemos a seguir, como eles apresentam a imagem não verbal da pintora Martha Barros:

> **Clara**: *Eu vejo um gato.*
> **Vitor**: *Um peixe.*
> **Clara**: *É um peixe gato.*
> **Andréa**: *A lesma pra mim é esse tracinho laranja aí embaixo.*
> **Guilherme**: *Parece as pinturas das cavernas.*
> **Joana**: *Eu achei que fosse a lesma, a representação dela.*
> **Clara**: *Olha a cor terra!*
> **Joana**: *De início, eu até pensei que fosse uma pintura rupestre.*

O texto-imagem de Martha Barros é um trabalho de técnica mista; a artista utiliza vários recursos materiais como tecido, tinta acrílica, papel e outros para provocar um efeito estético primitivo, rupestre, que expressa uma espontaneidade infantil. Assim, notamos que os professores-cursistas perceberam, pelos traços simples da pintura, o caráter espontâneo da

obra e disseram como viram a imagem, tendo como ponto de partida seus próprios referenciais. Esse texto-imagem configurado faz com que os professores tornem visíveis as imagens que significam para eles mesmos, isto é, atribuem ao que veem o que têm na sua intimidade imageante. Acreditamos que a leitura dos cursistas ficaria mais embasada tecnicamente se eles tivessem aproveitado o conhecimento sobre alguns dos pontos de vista trabalhados no módulo I do curso. E, quanto à relação intersemiótica do texto literário com o pictórico, só as professoras Andréa e Joana revelaram ver na pintura o personagem do conto, no entanto, não aprofundam uma discussão, apenas constatam.

No decorrer das atividades de leitura intersemiótica, propusemos aos professores cursistas que relacionassem uma imagem fotográfica com o texto literário. Assim, atentemos para as leituras que foram realizadas.

Inicialmente, entregamos a cada professor o poema “Gorjeio”, de Manoel de Barros. Os professores-cursistas leram o poema e, em seguida, distribuímos entre eles a imagem fotográfica “Pardal” (Imagem 8), de Solange Costa. Assim, eles começaram a manifestar o que compreenderam da relação entre os dois textos. Mais uma vez, vamos juntar em bloco as falas dos professores em razão de as discussões não terem sido tão extensas e, em seguida, procederemos às nossas reflexões sobre o que eles disseram.

Imagem 8

***Luís**: A parte do literário aqui é extraordinária. E a fotografia é muito pobre, ela está pouco comunicando, a foto é altamente simples, quanto no poema, você extrai...*
***Vitor**: Eu acho a foto muito próxima da pintura.*

> ***Luís**: Quando eu digo comum, pobre é nesse sentido, não é que seja feio, mas no nível em que a gente está analisando as coisas, a questão da literatura, a comunicação da artista em si, claro que é uma foto bela, não resta a menor dúvida, mas digo assim no nível literário, o texto conversando com a foto. Eu realmente não alcancei, pelo contrário, vi uma fotografia muito comum, que eu olhando assim passaria despercebido. Se fosse num ambiente normal, diferente daquela ótica, eu pararia imediatamente. Essa aqui (foto), eu jamais pararia para tirar uma foto. Todas as outras que vi aqui, eu pararia e ia além do texto, essa aqui, não.*
> ***Neide**: Eu já gostei muito, gostei das cores, achei muita alegria nesse instante e senti também a beleza de um pássaro solto. Quando eu vejo um passarinho na natureza, me deixa muito emocionada, porque tantos presos; as cores aqui dão um ar de felicidade, porque ele tá solto. É muito bonito.*
> ***Clara**: Mas, ao mesmo tempo, é um pássaro urbano nessa argola verde. A gente vê que é um pássaro... eu não gosto de pardal, não. É vira lata. Ele come lixo, espanta os outros.*
> ***Andréa**: No texto de Manoel de Barros, a pássara, ela escolhe as árvores, ele escolheu esse cano de ferro.*
> ***Luís**: Aqui (foto) você não tem o gorjeio, aqui, não tem a árvore, não tem nada para expressar. Veja que ele escolheu um ferro, se isolando, até saindo do gorjeio da passarada, tá isolado.*
> ***Clara**: É que o poema fala da questão da sedução e, a foto, não.*
> ***Luís**: Olhando direitinho, a foto começa a se completar com o poema. Ele diz o seguinte aqui: "que se orgulhou de terem sido escolhidos para o concerto". O passarinho aqui escolheu uma grade de ferro, não escolheu uma árvore. Ele diz aqui "e as folhas dessas árvores depois nascerão mais perfumadas". E não vai nascer nada daqui, porque eu acho que está um pássaro debilitado.*
> ***Clara**: É seu preconceito com o pássaro.*
> ***Andréa**: Ou, porque ele está um pássaro impossibilitado de gorjear.*

A relação estabelecida pelos professores entre a imagem literária e a fotográfica encontra-se no nível de leitura atribuída por Cosson (2014) como *texto-leitor* em razão de eles se deixarem afetar pelas imagens tanto do verbal como do não verbal. Elas os sensibilizam e, dessa forma, eles vão manifestando o que sentem ou compreendem. Os professores-cursistas não discutem as imagens pelas relações sígnicas entre as duas formas de linguagem, justificando o porquê de ambas não manterem uma interseção intersemiótica que configurasse uma tradução ou uma adaptação. É bem verdade que a imagem fotográfica e a literária, nas obras em discussão, aproximam-se na ordem da temática por trazerem o pássaro como centro de interesse imagético. E isso é perceptível pelos professores e eles o verbalizam, mas para manifestarem empatia ou antipatia entre uma imagem e outra, dessa forma tal imagem repercute na interpretação realizada por eles. Nesse caso, os cursistas exploram também a forma de leitura *contexto-texto* quando identificam as aproximações temáticas a partir das comparações estabelecidas.

Passamos para os professores o conto “O vitral”, de Osman Lins, e uma fotografia cujo título não localizamos, da fotógrafa Rosângela Rennó (Imagem 9). Pedimos que eles lessem os dois textos e estabelecessem uma possível relação intersemiótica entre ambos. Acompanhemos abaixo o que os professores-cursistas disseram da leitura feita.

Imagem 9

***Clara**: Logo que eu vi a foto, pensei nessa história da morte, como mortos em que a aura estava evaporando. Lendo o conto, a relação é da jovialidade, a velhice chegando e a jovialidade indo embora. Tanto é que, quando ele reclama de não querer foto e ela se enfeita para a foto, ela diz que se sente uma criança, uma menina. Ele diz “você é”, quer dizer, tirar foto dava para ela aquela sensação de jovem, dos meninos, mas, ao mesmo tempo, ele faz questão de dizer que não.*
***Joana**: Ela quer registrar aquele momento dela.*
***Andréa**: Quando você traz essa relação de foto fúnebre... quando ela vai dizer que ela percebe nesse momento que pede a ele a foto, que sempre ele esteve ausente, ela diz assim, “Guardarei assim através dos anos uma alegria solitária da qual estarei ausente para sempre”.*
***Clara**: Depois ela diz que ele é a causa da alegria dela. Se ele não existisse, ela não sentiria essa felicidade que sente, que ela sentia no momento. Ele não percebe essa alegria da felicidade dele, por isso a ausência; é dela só, mas é provocada por ele.*
***Vanda**: Eu me identifiquei mais, mas não quero falar, não.*
***Clara**: É um conto muito triste, que fala de solidão, de velhice. Eu vejo uma relação aqui quando ela fala no vitral. O vitral, ele não retém, ele é só transpassado pela luz; ele não consegue reter. Como que a pessoa, a pessoa não é capaz de conter ou reter a juventude, ela passa. Tanto é que no final sentia que a luz do sol... e assim também a história da felicidade é um momento, ela não é todo tempo feliz, existem os momentos que passam.*
***Vanda**: É porque essa foto me remeteu a uma situação em que eu tenho uma foto da minha mãe bem vestida, bem arrumada, bem penteada e meu pai sem camisa, bem desleixado. Minha mãe: “Zé, te arruma que essa foto vai ficar*

> *pra toda a vida". E ela bem arrumada, bem jeitosa, que ela era bem vaidosa e querendo que meu pai se arrumasse e meu pai sem camisa, e ela dizia que rasgasse a foto, querendo dizer que a foto ia ficar pra sempre. É o querer registrar aquele momento dela se sentir harmoniosa, vaidosa e ele, não. Aí fui lendo e me identificando com a fala dele e a fala dela, ela dando importância e ele não. Me deu uma certa angústia.*
> ***Clara**: A ferida foi aberta. Tem uma coisa interessante que essa memória de Vanda também é retratada aqui quando ele fala assim, "Aproveite, aconselhou ele, isso passa", essa alegria de tirar foto passa, mas aí passa, mas qualquer coisa disso ficará no retrato. Ela sabia que esse retrato de alguma forma iria registrar, se não a imagem, mas aquela lembrança daquela sensação de felicidade que ela tinha.*

As leituras dos professores-cursistas das duas obras em questão trazem alguns aspectos interessantes de como eles interagem com os textos. Um primeiro aspecto é que em suas leituras há uma predominância do *contexto-leitor* pelo fato deles encontrarem nos textos as suas histórias e experiências de vida, e demonstrando como suas interpretações são particularizadas pelas simbologias imagéticas dos textos. Outro ponto a ser observado é que também a leitura *contexto-texto* se destaca em razão da identificação com a temática e da relação entre os textos de sistemas sígnicos diferenciados.

Percebemos que os professores, a partir das questões simbólicas evidenciadas nas imagens literária e fotográfica, vão desenvolvendo um tema e por este vão tecendo suas interpretações. Por uma ação do signo, os cursistas pensam as imagens que, por sua vez, geram outras imagens-signos. Estas, na ocasião da leitura dos professores, são representações simbólicas tratadas como temas. Assim, eles dizem o que as temáticas significam, tendo em vista suas relações com o mundo.

Na continuidade das atividades com a relação intersemiótica da literatura com as outras artes, destacamos agora como os professores-cursistas se saíram ao trabalhar com o texto literário e o fílmico.

Distribuímos para todos os presentes o conto "Manual para atropelar cachorro", de Daniel Galera, para, depois da leitura, assistirmos ao curta-metragem homônimo, de Rafael Primo e estabelecer a relação entre as referidas obras. Feito isso, abrimos espaço para que cada um se colocasse sobre suas leituras. Vejamos:

> ***Vanda**: A personalidade dele ficou mais nítida no filme do que no conto.*
> ***Guilherme**: O visual ajuda muito, mas, no conto, eu fiz uma ligação de cachorro também que eu não tinha feito com alguém, com um ser humano. Ele retratou que ele matou uma menina, acho que esse já foi um ponto de uma interpretação, de uma visão, de um outro ponto de vista.*

> ***Vitor**: Do roteirista, né? O que você está falando da mulher que ele atropelou; ele falou cadela, cadela o tempo todo. Ele a atropelou como se fosse mais um cachorro que ele atropelou.*
> ***Guilherme**: E a indiferença dele, aqui* [no conto] *também existe, quando ele diz que o ser humano morre de uma forma muito... não foge muito não. Mas uma visão que ele já deixa mais nítida da pessoa, que aqui* [no conto] *não tem, mas como é a questão da vida da pessoa, da morte.*
> ***Neide**: Eu achei o filme mais arrumadinho, até pelo título, ele teve mais sentido, ele enumerou o manual. Eu achei que o filme se saiu melhor do que o conto. Não foi tão chocante quanto no conto. Ele escreveu mesmo, eu achei menos chocante do que o conto.*
> ***Vanda**: É porque você não o viu matando os cachorros. Ele se mostra mais inteiro no filme. Ele o tempo todo diz eu, eu... e ele se sente um cachorro, no fundo. Ele está fazendo a análise, a questão de valores, toda uma questão que é colocada, como se ele não tivesse um embasamento familiar, ou alguma coisa que estivesse no ar. No filme, a impressão também que ele não... ele desenvolvia. Eu acho também que há uma coisa filosófica aí, psicológica que ele não tinha uma relação boa com as pessoas, ele não tinha. Veja que ele fica, a mulher se mostra para ele; o homem vai e diz que ela já se ofereceu para todo mundo; ela mostra que gosta dele, mas ele não avança, ele não vai atrás. Então isso aí mostra uma certa, sei lá, não sei se o homossexualismo que está no texto. Ele tentou mostrar esse lado e, ao mesmo tempo, ele não se admite, porque também isso deve ser um conflito quando uma pessoa não sabe o que é isso e não sabe viver isso que aí mostra com muita clareza, essa parte no filme. Ele sem saber que o próprio questionamento dele faz com que a gente tenha essa leitura.*
> ***Guilherme**: Eu acho que, pela estratégia da narrativa, acho que o fluxo de consciência dele é, no conto, mais rico do que no filme, porque aqui ele mistura o discurso direto, de repente, ele narra sua própria história, tem um fluxo diferente. No filme é direto, você está vendo, é uma ação que ele passa, que ele atua. No conto, tem hora que tá em terceira pessoa, depois vai para segunda, com diálogo misturado com a relação dele. Eu acho que é uma noção de perturbação em uma série de coisas também, essa mistura de... essa é uma estratégia que a escrita não tem, as ferramentas que o vídeo... O autor tem que criar essas estratégias, misturar e envolver nessa perspectiva da escrita.*

Alguns aspectos nos chamam atenção na relação que os professores-cursistas fazem entre o texto literário e o fílmico. Inicialmente, fica evidente que os professores, em linhas gerais, focaram sua atenção no perfil do protagonista das tramas fílmica e literária. E um dos argumentos é que essa diferença entre a personagem do filme e a do texto literário está no ponto de vista, como destacou o professor Guilherme. De acordo com ele, há uma compreensão de que a forma de ver a imagem do protagonista em ambos os textos é uma questão de interpretação. Na sequência da fala dos cursistas, percebemos que eles identificam diferenças entre as obras por conta do processo adaptativo. Um dos destaques é feito pela professora Neide ao perceber que, no filme, há uma enumeração típica dos manuais, justificando-se o título do filme, mas o mesmo não ocorre no conto adaptado. Sabemos que as

adaptações, por serem frutos das escolhas e interpretações livres dos adaptadores, podem sofrer acréscimos ou subtrações no trabalho transposto para outra linguagem. A professora Neide opina sobre o filme achando-o mais "arrumadinho", o que, para ela, facilitou a construção do sentido. Outro aspecto que ela ainda enfatiza na comparação entre as obras diz respeito ao impacto que a imagem literária provocou nela e também nos outros professores, em razão de o filme não explorar os detalhes da narrativa literária percebidos pela imaginação do leitor.

A professora Vanda explora na sua fala o tipo de leitura *contexto-texto* ao enfatizar uma possibilidade temática como ponto relevante entre as narrativas relacionadas. Dessa forma, a professora parte de seu conhecimento ou experiência por outros meios de leitura para tratar do que pode ser um dos temas das narrativas. Logo após o destaque da professora, o professor Guilherme, mais uma vez fez, usa da palavra para discutir outro aspecto que ele acha relevante nas obras, que é a questão da técnica do fluxo de consciência como fator estratégico para o desenvolvimento das tramas. Conforme Carvalho (1981), o fluxo de consciência pode ser compreendido como uma das especialidades do foco narrativo através do qual se apresenta o que se passa na consciência da ou das personagens. Isso equivale a dizer que, no espaço da ficção, podemos apreender o que se passa na consciência da personagem. Assim, Guilherme vai demonstrando na sua fala que tais recursos técnicos fazem perceptível a diferença entre uma e outra linguagem.

Passemos agora para a discussão da leitura do próximo conto e curta-metragem realizada pelos professores-cursistas. Entregamos o conto "Françoise", de Luiz Vilela, e assistimos ao curta-metragem homônimo, de Rafael Conde. Observemos a interação dos professores.

> ***Andréa**: No filme, ele segue praticamente o conto todo, fidedigno.*
> ***Luís**: O próprio texto é como se fosse uma poesia.*
> ***Andréa**: É interessante que o tio dela senta também, no texto não faz referência do tio sentar, mas eu tinha a ideia do tio um homem mais sisudo e demonstra que o tio trabalha na rodoviária e que ele não era tão sisudo como no texto demonstra. Ele chegou e sentou do lado do moço na mesma postura dela.*
> ***Luís**: Fazendo uma comparação com o texto, você vê que ela é meio louca e não parece nem no texto, nem no próprio filme, a gente vê que ela tem um distúrbio. No outro, o texto é completamente louco, o cara é louco, fala da própria marca do carro dele, mostrando a loucura no próprio texto do personagem, ele é louco. No filme Françoise você não percebe, ela é louca, louca entre aspas...*
> ***Neide**: Foi outro tipo de adaptação. Acho que se focou isso; num tem uma leitura totalmente diferente. No outro, semelhante.*
> ***Andréa**: No filme, ela canta mais trechos da música.*

> ***Joana**: Não é uma corrente, é uma grade.*
> ***Neide**: Já deu uma profissão ao tio.*
> ***Vanda**: Tem uma coisa que, no filme, é diferente; ele se agarra na grade, significa que ela deixou alguma marca nele, no texto não tem claro isso.*
> ***Andréa**: Aproximação; mostra o corpo. Ela abaixando, a ideia de colocar tanto ela quanto o outro personagem masculino no mesmo enquadramento.*

Primeiramente, a professora Andréa observa que o curta-metragem não se afastou muito do que discute o conto. Por outro lado, Neide lança mão do conhecimento da técnica, a adaptação, para expor que os textos em questão não estão muito diferentes, eles dialogam por suas semelhanças. Já com relação ao professor Luís, destacamos de sua fala que ele afirma que a personagem central do conto e do curta-metragem tem distúrbios psicológicos, vendo isso como loucura. Dessa forma, ele vai estabelecendo uma comparação entre a protagonista do conto e do curta-metragem "Françoise" com os outros textos anteriores "Manual para atropelar cachorro". Há nisso dois processos de leituras: o primeiro é do tipo *contexto-texto*, porque o professor discute sua compreensão do texto tendo como parâmetro um assunto abordado em outro texto; e o segundo é do tipo *intertexto-leitor,* em razão de Luís partir do conhecimento da leitura anterior para reforçar sua interpretação. E a professora Vanda prende-se à questão simbólica presente no curta-metragem e no conto para dizer o que essa imagem simboliza para o leitor e espectador, caracterizando, dessa maneira, uma leitura do tipo *texto-leitor*.

Acompanhemos, a partir de agora, como os professores-cursistas refletem sobre o ensino de literatura.

5.5 Na tessitura do ensino de literatura pelo texto literário e pictórico

No decorrer das atividades do curso, solicitamos aos participantes que elaborassem uma sequência didática que mostrasse como eles procederiam com o ensino da literatura a partir dos textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico, considerando a relação intersemiótica do texto verbal com o não verbal e, depois, socializassem as suas sequências. Ressaltamos que, ao falarmos em sequência didática, estamos propondo aos professores uma parada para reflexão sobre as fases de aprendizagem de seu aluno, como as deles mesmos, quanto à evolução do conhecimento sobre determinado conteúdo ministrado e também uma reflexão sobre a sua ação no ensino da literatura pela leitura dos textos propostos. Nossa análise foi feita considerando as sequências didáticas do primeiro módulo do curso de

formação, no qual tratamos da relação do texto literário com o pictórico, em razão dos professores-cursistas terem se apropriado melhor dos fundamentos trabalhados ao especificar o direcionamento de suas ações em sala de aula. Com isso, teremos uma noção sobre os níveis de compreensão que eles demonstraram no curso, considerando o ensino de literatura.

A primeira a expor seu procedimento foi a professora Clara, que elaborou a sequência com a participação da professora Joana:

> *Inicialmente, a gente ficou em dúvida como é que iríamos tratar o conteúdo. Primeiro a gente... a dúvida é se a gente iria destacar essa possibilidade de expressão através do verbal, através da leitura do não verbal, ou expressão do não verbal a partir da leitura verbal ou se a gente iria fazer um trabalho pra despertar neles o ver o invisível. A gente viu que só fazendo um trabalho de leitura e de produção simples, sem nenhum guia anterior, a gente não iria estar ensinando o invisível. A gente resolveu fazer o seguinte: inicialmente, a gente trabalharia aquela pintura "O grito", de Munch. Primeiro, solicitaria na proposta, traria, mostraríamos o texto pra eles; pediria a impressão deles sobre aquilo e claro que a gente saberia: "que feio", "não sei quê", "que pintura feia"; as impressões que eles teriam, provavelmente, seriam estas, nossas hipóteses. Depois a gente colocaria os predicados da obra, destacando o valor que aquela obra tem, depois o contexto histórico de produção daquela obra; a partir disso, levaria a perceber a cor em função daquele contexto histórico de representar aquela obra "O grito". A gente faria, quase que seria, quase que um guia para que eles pudessem ver o invisível. A partir disso, a gente ia fazer uma relação desta obra com o momento histórico atual. Outra questão, a relação com o título que o autor deu à obra, "O grito", que seria o grito, seria gritar, por quê? Transferiríamos isso para o momento atual das manifestações de rua; as pessoas estão nas ruas, estão gritando, faria uma tentativa de atualização dessa leitura. A gente solicitaria dos alunos uma pesquisa sobre o autor; eles iriam para a biblioteca para saber quem é o autor daquela obra e, depois disso, a gente também traria algumas charges bem interessantes que são feitas como o grito. Tem uma que eu lembro que é da época da copa das vuvuzelas. Teve uma charge que era "o grito" com uma câmera e lá em cima os africanos com as vuvuzelas. A ideia era, a gente traria algumas obras dessas, charges que fazem essa intertextualidade, essa releitura do grito, esse diálogo com "O grito" para discutir com eles isso.*

Ao analisarmos a atividade da professora Clara, podemos observar que ela demonstra dúvidas sobre o que realmente iria fazer como atividade de leitura. Entendemos que isso seja perfeitamente normal em razão de ela estar para pensar uma atividade de sala com uma abordagem de leitura diferente daquela com que estava acostumada a trabalhar. Mas, refletindo juntas, ela e a colega, chegam a algumas soluções. Primeiro, ela pensa num guia de orientações para o aluno-leitor não se sentir confuso sobre o que iria fazer como atividade de leitura que relaciona o texto verbal com o não verbal, no caso, com a pintura. Sua preocupação é fazer o aluno-leitor "ver o invisível", ou seja, a professora está entendendo que

não basta identificar o que se vê apenas pela percepção visual, mas também é preciso compreender a imagem com o apoio dos outros sentidos, considerando textura, profundidade, cor, luminosidade etc., vendo a imagem como uma experiência do sentir, porque isso é ver o invisível. Ela sabe que o aluno estará significando o que vê amparado pelo seu contexto sociocultural, por isso ela prevê certas reações dos alunos-leitores. Como podemos notar, a professora deixa-se guiar por uma ação reflexiva sobre sua atuação na sala de aula.

Outro aspecto que ressaltamos da proposta da professora Clara é a sua preocupação com o modo de leitura, numa perspectiva sociointeracionista. A professora demonstra que o seu papel frente aos alunos-leitores é de mediadora que tenta fazer com que o leitor perceba que o texto literário e não literário é algo dinâmico, sempre em processo de transformação, que faz parte de seu cotidiano, por isso é importante interagir com o que ele está lendo, confrontando com suas experiências para entender que o que ele está lendo é significativo, faz sentido. Clara sabe também que é significativo o aluno-leitor ser orientado no que diz respeito aos conhecimentos técnicos do que ela está trabalhando com ele, assim, ela diz que vai ouvir o aluno pelo que ele sabe, sente e experimenta diante da obra submetida à leitura, mas que, em seguida, tratará dos aspectos peculiares vinculado ao texto, como contexto histórico, valor, aspectos factuais etc.

A professora também deixa evidente o tipo de ensino de leitura que desenvolverá com seus alunos-leitores: primeiro, ela inicia com uma leitura *contexto-leitor*, vendo como o aluno se identifica com a obra, correlacionando sua visão pessoal com o que ele lê e o que já experienciou. Depois, vai-se para um outro nível de leitura, como *contexto-intertexto*, explorando-se a obra pelo que se sabe sobre ela e aquilo que permeou a sua criação, como o contexto histórico, e estabelecendo-se um vínculo de atualização da obra com o contexto atual do aluno-leitor ou até confrontando-se a obra em estudo com outras. Também destaca outra possibilidade de leitura, que é a *contexto-autor*, quando solicitaria ao leitor pesquisar sobre a vida do autor, por certo, para fazer o aluno perceber elementos da vida do artista que ajudem na compreensão do que ele está lendo. Notamos que, além de ler o não verbal, o leitor estará também produzindo seu texto.

Entretanto, a professora Clara não estabelece nenhum vínculo da sequência didática de leitura e produção com o texto literário, que era o esperado quando lhe foi dado o comando na formação. Isso nos leva a entender, à luz de Certeau (2014), que se deu uma operação tática no procedimento da professora, no momento em que ela ajusta a ideia do que fora discutido na formação ao seu modo de proceder para alcançar o seu objetivo, diferentemente do

proposto. Percebemos que Clara, junto à colega, demonstra não ter assimilado bem como poderia articular a pintura escolhida com um texto literário.

Terminada a apresentação de Clara, o professor Guilherme pede para falar sobre a sua sequência didática. Ele pensou a sequência didática junto com a professora Vanda e disse:

> *Estamos pensando, eu e Vanda, juntar as turmas no auditório e trabalharíamos três a quatro textos e três a quatro imagens. Entregaríamos pra eles reconhecerem a imagem com o texto, por exemplo, a gente pensou "Os retirantes", de Portinari, com "Vidas secas", mas misturar as imagens e textos pra eles reconhecerem e depois fazer a leitura, fazer essa análise que a gente faz: qual é a relação que existe entre o verbal e o não verbal? Mas eles... se encontrarem e não colocarem temas muito diferentes, por exemplo, "O quinze", que tem também temática da seca com outra obra, temática parecida, pra também não ficar muito fácil, isso é da seca. Então, vou pegar essa imagem. Temas da seca, como "Os retirantes" e pegar várias obras que tenham o mesmo contexto pra eles encaixarem e fazer uma análise depois.*

A proposta da sequência didática do professor Guilherme destaca alguns aspectos muito relevantes para o processo de formação do leitor. Ele já demonstra no início de sua fala a preocupação de fazer um trabalho cooperativo com a sua colega de trabalho, (ambos são professores da mesma escola) acreditando que uma ação compartilhada contribui para o fortalecimento de nossas experiências quanto ao ensino da leitura do texto verbal e não verbal. O saber, quando partilhado com o outro, mais se fortifica e mais significa, porque as experiências de ambos se revelarão transformadoras. Assim dizemos por entender que essa é uma experiência "que nos passa", como diz Larrosa (2011), que marcará a prática do professor e a formação do leitor.

Percebemos que os professores Guilherme e Vanda estão preocupados com um ensino de leitura em que o aluno-leitor interaja com as obras não como um mero pretexto, mas como uma tentativa de aproximar o leitor das realidades dos textos quanto ao que eles abordam tematicamente a partir do contexto. Dessa forma, os professores estão enfatizando um ensino de leitura que motive um certo vínculo com as situações temáticas dos textos tendo em vista o que eles representam para o leitor.

O professor Guilherme deixa claro que seu procedimento de leitura do texto literário e pictórico é de caráter interacionista e tem como modos de ler *contexto-leitor*, *contexto-texto* e *contexto-intertexto*, por considerar o outro da formação com motivações para que ele se envolva com a leitura, interagindo e analisando as obras. Guilherme demonstra ter compreendido a proposta de um trabalho de leitura intersemiótica, mas não apresenta o passo a passo de como será realizada essa atividade em sala de aula. Uma proposta de leitura como

essa exige que o professor tenha clareza das etapas e objetivos pontuados para que a ação seja exitosa. O ensino de leitura do texto literário na relação com as outras artes não pode ser desenvolvido sem um planejamento que o sustente; é preciso deixar expresso o que será feito e como será feito.

Depois da apresentação de Guilherme, foi a vez de a professora Andréa explanar a sua sequência didática:

> *A gente pensou, usando esse texto de Afonso Romano de Santana, "De que ri a Mona Lisa?". Ao invés de pedir pra o aluno pesquisar as obras, a gente dá acesso às fichas de leitura do texto e entregar as obras que são citadas pra ver se eles conseguem localizar com as informações que são dadas pelo autor e as características que são dadas as essas obras. As informações que Afonso Romano de Santana dá em relação a cada obra, quando ele vai exemplificando que estão ao redor de Mona Lisa, se eles conseguem dizer, essa obra aqui é tal, pra ver se eles conseguem perceber essa relação do texto verbal e do texto pictórico. O que a gente vai trabalhar com eles é o gênero textual crônica, dar uma breve explanação e falar quem foi Afonso Romano de Santana também e as características do texto crônica, porque é veiculado no jornal, porque tem essa relação cotidiana, texto verbal e texto não verbal, a gente pensou em duas aulas.*

Podemos observar que a professora Andréa esteve empenhada em fazer uma atividade de leitura em que o aluno se envolva com o texto literário, percebendo a contribuição que esse texto dá ao provocar nele o desejo de ir ao encontro das obras que são citadas na crônica, estabelecendo-se, assim, uma relação intersemiótica. A professora está promovendo uma atividade de leitura de crônica que dialoga com o cotidiano do leitor, que explora a experiência das imagens que o aluno-leitor possui pelas suas relações socioculturais. Nesse caso, o aluno é conduzido ao espaço do texto literário para explorar suas imagens e fazer com que estas o remetam a outras imagens que permeiam o contexto do texto.

Esse trabalho com a leitura proposto por Andréa é caracterizado como *contexto-texto*, preparando o leitor para uma outra modalidade de leitura que é a *contexto-intertexto*, quando o leitor passará a identificar o gênero crônica como texto literário comparado ao jornalístico e relacionar a crônica com o pictórico a partir do que é referido na obra. Também fica evidenciado que outro modo de ler é o *intertexto-texto*, quando o leitor perceberá na obra referências a outros textos que fazem parte dessa produção.

Mas o que nos deixou preocupado com a fala da professora Andréa foi o fato de ela não ter especificado o que está chamando de "ficha de leitura". Esse fato nos fez lembrar o que adverte Geraldi (2006) sobre a compreensão que o sistema capitalista tem sobre o livro, como um produto de consumo que exclui qualquer tentativa de fruição ou de prazer pela

leitura. E a escola passa a reproduzir isso quando adota um livro de literatura, como romance, conto, poesia, apenas para explorar a ficha de leitura que, algumas vezes, o acompanha como encarte, a ser usado pelo professor na sala de aula. Assim, essa postura tolhe a criatividade do leitor, impede-o de explorar a sua capacidade de imaginação, deixando a leitura desinteressante e desestimulante.

Concluída a fala da professora Andréa, o professor Vitor fez a sua apresentação:

> *Eu pensei o seguinte, os conteúdos seriam justamente os aspectos do texto verbal e não verbal; desenvolver a percepção do texto literário e o pictórico; teria como desenvolver habilidades de aspectos do texto verbal e despertar a sensibilidade para os textos literários e pictóricos; apresentar aos alunos um texto literário e sua releitura com texto de imagem ou vice-versa; pedir para que eles comentem os aspectos de cada uma das obras e debater com eles as possibilidades de interação entre as linguagens diferentes e, se possível, tentar produzir textos verbais ou não verbais, ou os dois a partir deles.*

A ênfase dada pelo professor Vitor na sua sequência didática está em envolver o aluno-leitor numa proposta de leitura dos textos verbal e não verbal em que os aspectos perceptivos e de sensibilização fossem explorados. Com isso, ele entende que estaria cumprindo com o desenvolvimento das habilidades de leitura do leitor. O professor demonstra preocupar-se com a possibilidade de os alunos-leitores interagirem com as diferentes linguagens, porque parece que Vitor entende que o ensino de leitura intersemiótica necessita provocar no aluno a compreensão dos vários processos que envolvem as relações sígnicas entre as linguagens.

Essa sua proposta de leitura é do tipo *intertexto-texto*; o professor medeia uma produção de leitura em que o leitor explorará os arranjos dos respectivos textos, percebendo neles os seus vários sentidos. Vitor também tem a preocupação de fazer com que o leitor interaja com as diferentes linguagens, a ponto de motivar uma produção criativa de seus alunos-leitores. O professor compreende que o diálogo com diferentes linguagens estimula o poder de criação do leitor, dá a ele condições de "formar algo novo", como pensa Ostrower (2010), demonstrando que houve uma compreensão significativa no manejo dessas linguagens.

De forma geral, os professores-cursistas não elaboraram sequências didáticas que contivessem todas as etapas ou fases do que seria realizado na sala de aula. Enfatizaram mais as ações do processo, ou seja, indicaram algumas ações, mas não detalharam como e com quais recursos eles desenvolveriam o ensino da leitura do texto verbal e não verbal com seus

alunos-leitores. Entendemos que um dos motivos disso seja a falta de mais conhecimento e de apropriação do que seja uma sequência didática, e do quanto ela pode ajudar o professor refletir sobre sua própria prática.

Torna-se evidente, pelo que podemos perceber por essa atividade proposta aos professores de elaborarem uma sequência didática, que há uma necessidade nos cursos de formação de professores de um espaço de discussão sobre a relevância da transposição didática como parte do processo de uma prática reflexiva. Se o professor não planeja suas ações de sala de aula, se não entende que isso faz parte de seu ofício, infelizmente suas atividades tendem a não alcançarem o êxito desejado. Assim, é pertinente que nos processos formativos para professores haja um trabalho que trate da experiência do professor quanto à didatização do saber, que reflita sobre a ação para a ação. Dessa maneira, entendemos que o professor, planejando suas ações, estará contatando a forma como ele está lidando com o conhecimento que ele tem e como adequá-lo para a sala de aula.

Percebamos agora, pelas reflexões dos professores-cursistas, o que os marca num processo de formação.

5.6 Na tessitura das reflexões do professor sobre formação de leitor do texto literário na relação com o pictórico, o fotográfico e o fílmico

Em dado momento do curso de formação, reservamos um momento para ouvir os professores no que diz respeito às suas experiências quanto à formação de leitor do texto literário, considerando a relação desse texto com o pictórico, o fotográfico e o fílmico. Entendemos que é muito importante ouvir o professor, falar sobre aquilo que ele sabe e sobre como age no cotidiano de seu ofício. Então, é isso que vamos neste momento discutir a partir das reflexões dos docentes. Assim, destacaremos situações de fala dos professores-cursistas ao exporem suas opiniões e compreensões sobre a formação vivenciada.

O primeiro a falar foi o professor Vitor:

> *Eu, particularmente, nunca percebi uma ligação entre esses quatro elementos artísticos, digamos assim. A pintura, meu modo de apreciar a pintura de um modo meio subjetivo, sem conhecimento e também a fotografia, eu não dou muita atenção, não gosto muito de fotografia, não gosto de fotografar nem ser fotografado. Eu não tinha essa... A pintura sempre me fascinou, e o cinema também. Não sou um apaixonado pelo cinema, mas gosto, mas nunca tive essa preocupação de fazer esse intercâmbio com a literatura. Eu trabalho com a literatura focando no texto, sem fazer esse link com as outras artes.*

Bem sabemos que uma formação inicial de professor de língua portuguesa e suas respectivas literaturas em geral forma um formador de leitor para lidar especificamente com o verbal, e as discussões sobre a relação com o não verbal ficam para cursos à parte. Na fala do professor Vitor, isso fica evidenciado quando ele declara que a sua maneira de ensinar literatura é especificamente vinculada ao texto literário, até porque ele desconhecia a possibilidade de articulação do literário com as outras artes, mesmo se identificando com elas.

Acreditamos que uma formação de leitor necessita considerar espaços de discussões sobre os mais variados textos. E, no que tange ao literário, por ser este um texto marcadamente imagético, nada mais pertinente do que seu diálogo com os demais textos desenvolvidos por sistemas sígnicos diferentes do verbal. Entendemos essa pertinência pelo fato de vivermos num mundo onde as coisas não são precisamente apartadas umas das outras. Elas dialogam, interagem, convergem. E, no mundo das artes, uma manifestação artística alimenta a outra, motiva o seu surgimento ou a sua criação. Assim, ao ler o texto literário, é também relevante considerar a leitura dos demais textos que se inter-relacionam com essa produção verbal.

A professora Clara, percebendo essa relevância, fez a seguinte consideração:

> *Normalmente quando se falava de pintura, fotografia ou um trabalho com cinema, que não fosse esse que normalmente a gente faz, isso estava mais ligado à educação artística. A identificação da pintura para com a educação artística, então se o professor de português fosse entrar nessa seara, estava enrolando. Quando você tem uma fundamentação teórica para dizer é o gênero que está dialogando, que tem uma relação intertextual com esse texto literário aqui; você tem um suporte teórico para planejar, botar no planejamento.*

Pelas palavras de Clara, é possível perceber que sua preocupação é a de não ser mal interpretada na sua prática de sala de aula com a leitura de textos diversificados, ou seja, ela deseja que se compreenda que o desenvolvimento da competência da leitura do não verbal é também responsabilidade do professor de língua portuguesa, não exclusivamente do professor de educação artística. A professora está entendendo que, pelos processos intertextuais, o texto literário se inter-relaciona com outros, como o pictórico, o fotográfico e o fílmico. Dessa forma, ela argumenta que uma fundamentação teórica a respeito dessas relações é fundamental para os fins dessa atividade na sala de aula. E mais, Clara aponta para um outro aspecto relevante que é a questão do planejamento de tal ação, desde que o professor esteja preparado para isso.

Na mesma linha de pensamento de Clara, a professora Joana fez a seguinte consideração:

> *Apesar de eu já trabalhar essa relação com o texto fílmico, só que eu não empregava os conceitos corretos, leitura intersemiótica, não tinha essa compreensão dessa importância, desse olhar, esse foco. Então, esses novos conhecimentos foram extremamente significativos. Agora, além de poder defender o planejamento de minhas aulas, porque, na minha escola, é muito questionada essa questão do uso do filme, mesmo a gente com um planejamento já elaborado, com os objetivos definidos, mas é questionado. E agora, além do que eu fazia, eu posso articular mesmo os termos corretos, porque aí eu vou poder defender ainda mais essas minhas aulas. Agora, eu não tinha muito contato com a fotografia, apesar de a gente trabalhar a questão do texto imagético, essas provas que tem aí, muitas delas fazem uso, mas eu não tinha. Então, eu me apaixonei por esse tipo de trabalho. Para mim agora ficou com muito mais embasamento; eu vou utilizar demais, aliás, já comecei.*

As considerações apresentadas pela professora Joana são muito interessantes nos seguintes aspectos: primeiro, o reconhecimento de seu limite quanto ao trabalho com o filme na sala de aula, relacionando-o ao texto literário. Isso se deve ao desconhecimento da linguagem desse tipo de texto, que exige saberes específicos que fundamentem o trabalho com ela. Não basta só perceber que o texto fílmico foi uma adaptação, uma tradução intersemiótica do texto literário; é preciso também saber os recursos técnicos que foram empregados para essa finalidade. Segundo, a professora agora sabe que esses conhecimentos técnicos sobre as linguagens de cada manifestação artística a ajudarão na elaboração do seu planejamento, se levarmos em conta que este é um instrumento de apoio do professor no exercício de seu ofício, pois colabora na articulação e no ordenamento das atividades de sala de aula. Ou seja, Joana sabe que planejar é relevante porque ajuda na sistematização do conhecimento; o planejamento ordena o possa a possa na sala de aula e a refletir como desenvolver suas aulas de leitura do texto literário na relação com outros textos; isso é de uma grande responsabilidade para o êxito de sua ação didática. E ainda mais, saberá justificar seu trabalho quando for questionada. E, por último, ela levanta uma questão relevante nos dias atuais, que é o fato do aluno se submeter a provas que exigem dele domínio das relações entre os vários textos imagéticos. Essa pertinente colocação da professora reforça a ideia do valor de uma formação em que discuta com o professor o ensino de leitura intersemiótica dos textos verbais e não verbais e a didatização dos saberes para a sua prática.

Aproveitando a discussão, o professor Guilherme fez a seguinte colocação:

> *A gente se limita tanto nesses conteúdos que a gente dá... quer inovar. Agora mesmo os meninos vão fazer prova a semana que vem e eu não vi ainda*

> *Parnasianismo e Simbolismo, vou ter que voar, ter que fazer alguma coisa. E, às vezes, aqui, pelo menos eu percebi, o quanto a gente tem o conhecimento e a gente não dá para os alunos, porque a gente não tem tempo ou, às vezes, nem possibilidade de fazer. Como a discussão rolou aqui, cada argumentação belíssima que você compartilhou* [fazendo menção ao formador]. *Puxa, realmente. E quando você abre para o aluno, um exemplo, a escola comprou umas aulas para o ENEM e as aulas têm cada uma um tema: Modernismo, tal. Aí a formação da gente é tão comum que tudo que eu falava nas aulas, a mulher do vídeo falava igualzinho. Eles sentiram duas coisas, uma que eu era muito bom, e que a mulher tem prestígio e está em DVD. Mas assim, nada muda. Eu passei um texto para um aluno que eu tinha certeza que era aquele contexto que eu queria que ele entendesse daquela forma e ele teve uma opinião, uma sugestão, que eu disse, realmente, acho que não tem nada a ver com o que ela falou, nem com o que eu falei... Ele faz uma análise tão sensível, tão sensível do filme. Como ele percebeu isso do filme, que a gente não enxerga? E essas duas coisas que me tocaram muito aqui é que eu sei muito, a gente sabe muito, saber de vida, porque a minha relação com cinema é anterior a essa formação, a relação dela com a fotografia é antes dessa formação e a gente tem o conhecimento, tem a técnica, mas a gente também não achava interessante trabalhar em sala. Então a gente deixa de colocar o que a gente sabe por esses e outros motivos que são vários. Eu acho que abre possibilidades, porque não sei se vocês perceberam, mas o formador nunca disse que a gente estava errado, passava um conto, ela dizia que era amarelo, ele dizia que era rosa, eu dizia que era roxo e o formador, sim. E isso não desmerece, porque você, às vezes, a gente chega num lugar e o professor diz uma coisa que ele espera que a gente diga a mesma coisa que ele quer. Mas será que a sua visão realmente é a que está fechada? E, às vezes, você aprende comigo, eu com ela. Acho que esse foi o momento mais importante de a gente desabrochar, achar que a gente também sabe, a gente tem esse conhecimento. Talvez a gente... mas a gente sabe, tem esse conhecimento partilhado, conhecimento prévio. Eu acho que a gente tem que ousar mais. Acho que o mais excitante disso foi saber que a gente parte de um lugar que não é vazio.*

Como é possível perceber, a fala do professor Guilherme levanta vários pontos necessários à nossa reflexão sobre o que podem representar uma formação de leitor e as condições que se impõem a ela. Inicialmente, Guilherme se questiona quanto aos limites de pensar um ensino de literatura diferente e fala do desejo de inovar esse ensino, tendo que enfrentar o tempo para a elaboração disso ao afirmar "*vou ter que voar*". Disso depreendemos que esse "tempo corrido" poderá resultar numa prática apressada, sem a devida reflexão, repercutindo negativamente na aprendizagem do aluno. Mais adiante, iremos retomar essa colocação feita pelo professor sobre o tempo, para entendermos melhor as razões que o levam a agir dessa maneira.

Mas, voltando ao que o professor nos disse, ele discute sobre a importância do conhecimento para o bom desempenho de seu ofício. Entendemos que o conhecimento faz

com que o professor dinamize suas ações em sala de aula. Assim que ele se apropria do conhecimento sobre sua matéria, *a priori*, ele passará a compartilhá-lo com seus alunos (no caso em questão, trata-se do conhecimento sobre leitura num viés intersemiótico). Guilherme compara o seu nível de conhecimento com o da produção em vídeo e percebe que não está alheio ao que lhe cumpre saber sobre seu ofício. Ele sabe que dispõe dos instrumentos necessários para bem executá-lo nas suas aulas de literatura. O professor percebe que sua experiência é muito significativa para ajudar no desempenho de seus alunos quanto à literatura.

Outro fato que nos chama atenção é que o professor Guilherme compreende que seu saber não está acima nem aquém para não escutar o aluno na interpretação que lhe é apresentada. Ele demonstrou agir como mediador com o aluno, dando-lhe espaço para que ele apresentasse suas ideias a respeito da leitura que realizou, porque ele sabe que os saberes não são finitos, ou "fechados", conforme ele mesmo disse. O professor nos faz acreditar que entendeu que um dos princípios de uma formação de leitor é se abrir para o outro, compartilhar; ser uma escuta para que o leitor avance no processo de interação com o texto. Guilherme percebeu o que tinha feito com seu aluno a partir do que viu na formação para formador de leitores, ou seja, viu por uma experiência a sua própria ao fazer uma reflexão sobre a postura do formador no curso de que participou. Ainda mais, o professor também percebeu o quanto é relevante contar com as experiências de um e de outro colega num processo de crescimento profissional.

Neste momento, passaremos a ver como os cursistas vão tecendo imagens de si e de suas práticas, à medida que vão narrando suas histórias de professores.

5.7 Tecendo a imagem que o professor-formador faz sobre si mesmo e de sua prática de formador de leitor

As nossas histórias de vida nos revelam quem somos, porque as narrativas nos dizem de nossas experiências, expõem-nos diante do outro, que também necessita compreender sua própria história pela do seu interlocutor. Esse revelar-se a si como imagem construída nas narrativas para o outro é uma faceta humana em razão do domínio da linguagem, desta que ele transforma em registro de suas experiências. Somos construções imagéticas elaboradas e reelaboradas pelas relações socioculturais que estabelecemos no e com o mundo. Assim, o

que vamos discutir neste instante são projeções das imagens que os professores fazem de si na prática de seu ofício.

Envolvidos com as atividades do curso de formação, os professores-cursistas falaram, em determinadas circunstâncias, sobre como eles se sentem e se veem como professores, e sobre o exercício de sua profissão. Em dado momento do curso, a professora Vanda contou a seguinte experiência:

> *Eu só acho que é aí o meu maior desafio, desafio da gente. É o seguinte, uma vez eu levei meu almoço, mas estava sem fome, aí comecei a ler uma crônica de Carlos Drummond de Andrade que é "A moça, o telefone e a flor". E, quando eu li, passou minha fome, e eu como fui embora para sala de aula, eu não almocei. Fui para sala de aula, arrumei as cadeiras para passar para os alunos a crônica. Desmontei o texto e tentei mostrar. Quando cheguei à sala, quando eu terminei, toda empolgada, os alunos começaram a chegar. Eu, ansiosa, querendo mostrar para eles que era bem interessante, e toda empolgada. Aí, quando eu cheguei, trabalhei, trabalhei, mostrei e os alunos todos assim parados. Quando terminei, "Professora, a senhora não vai dar aula, não?" Eu fiquei triste. Porque tinha sido meu alimento, eu não senti mais fome. Eu me empolguei, porque é bem interessante, não sabe... Aí ele chega e diz assim, "professora, a senhora não vai dar aula não?" Eu disse, por quê? "Mas, professora, a senhora não escreve nada". Quer dizer, o aluno está naquela ainda de... Você fazer com que ele leia, porque veja, ler por ler não tem sentido. Você é que tem, porque, veja, eu sou assim muito crítica e como desmonto meu texto todo, e de novo com Carlos Drummond de Andrade diz que "as palavras... tem mil faces secretas sob a face neutra". A gente tem tanto... só que eu aprendi isso porque me ensinaram também, entendeu? Eu aprendi isso até com o professor Jorge. Ele dizia para gente que a gente tem que ter o gozo literário, assim, "Olhe, se você não atingir o gozo literário, então você não leu". Eu ficava querendo encontrar tudo para ler, para encontrar esse bendito gozo. Eu comecei, sabe? Jorge, eu não consegui não! Muito ingênua. Aí, todas as vezes que ele olha para mim, ele nem fala, ele já ri. Então, eu digo, "pegue um livro", aí eu pegava. Eu descobri na praia, lendo "Vidas secas". Eu via a capacidade, quando eu comecei, disse: "Meu Deus, eu descobri!" Esse livro é... porque todas as marcas que fiz, risquei tudo a lápis, tudo que podia imaginar no livro e eu, meu Deus, isso é isso, e comecei a relacionar, meu Deus, então a leitura é isso. Então, veja, se a gente pudesse. Eu faço isso nos textos, aí pronto, já estou com um pronto lá para trabalhar com o aluno. Mas, quando começo, eles começam, um, dois ou três é significante. Eles não têm o hábito, pronto, copiam. "Eita, hoje a senhora deu aula..." Entrar em êxtase literário, eu vou... isso aí, eu acho que é o desafio maior do que essa das redes sociais. Porque nas redes sociais você já tem um significado, já alguém, já põe lá, mas esse enfrentar uma sala de aula com Língua Portuguesa ainda com aquela coisa de gramática. Porque, você veja, as provas todas em cima de análise e interpretação.*

A narrativa da professora Vanda expõe para nós algumas imagens interessantes sobre ela e de seu cotidiano profissional. Ela vai projetando sua imagem como formadora de leitor

para seus alunos, revelando o direcionamento de sua prática para a leitura de uma crônica. Dessa forma, a professora vai deixando à vista quem ela é enquanto professora cuidadosa com o ensino da leitura do texto literário a partir da sua relação com esse seu objeto de estima e desejo. Tem o texto como imagem de uma leitora que vive em busca do encontro daquilo que a faz profissional e segura no domínio de seu ofício. Vanda tem nas imagens do texto o alimento que sustenta os seus propósitos de professora, ou seja, não é a imagem literária alguma coisa qualquer, é aquilo que faz dela uma profissional da matéria trabalhada.

No seguimento da narrativa da professora, ela diz que segue para a sala de aula para exercer o seu ofício. Prepara tudo, ou seja, prepara seu espaço de atuação, projeta na sala a imagem de quem sabe o que vai fazer com a leitura do texto literário. Vanda vai ao encontro dela mesma. No entanto, ela se depara com o inusitado para aquele momento, com uma imagem oposta à de sua crença de formadora de leitor. Os alunos lhe apresentam outra imagem, aquela imagem deturpada de que a sala de aula não é espaço para discussão de texto literário, mas de componentes curriculares ligados aos esquemas e sistematização da língua portuguesa. A professora, agora, tem que enfrentar essa outra construção imagética deturpada que foi feita da função de quem trabalha com a língua e as suas literaturas.

O que faz entristecer a professora não é o que os alunos disseram, mas a imagem que projetam de professor ou professora que não planeja suas aulas e apenas preenche o quadro com qualquer coisa, sem critérios ou função pedagógica, sem reflexão de suas práticas. Essa imagem a incomoda. E, dessa maneira, Vanda se autoavalia, afirmando-se crítica de si mesma, porque ela não se vê no contexto daquela imagem deturpada. A professora "desmonta" aquela imagem para revelar a sua, a de quem se preocupa em interpretar o texto literário até alcançar o gozo da imagética em si mesma pela representação simbólica da linguagem literária.

A professora Vanda tem uma história de formação inicial que lhe vale como experiência, pois a marcou, tatuou-a como registro de uma vida. E essa experiência vem à tona como imagem presente, que atua em suas práticas de leitura do texto. Foi uma experiência que a transformou em profissional, em alguém que se habilitou na leitura do texto literário, ou seja, usando de sua própria metáfora, ela encontrou a "chave" com o apoio de um outro professor. Vanda pega o livro de literatura e marca, risca, como se marcasse e riscasse aquelas imagens no seu próprio corpo. Como percebemos, a professora deseja externar essa sua forma de interação com o texto para os seus alunos, a fim de que eles também encontrem a sua "chave". Mas para isso ter êxito, entendemos que a professora necessita deixar

evidenciado no seu planejamento, na elaboração de seu projeto ou sequência didática quais os objetivos de seu trabalho na sala de aula com a leitura do texto verbal ou não verbal.

Quando procuramos compreender o que nos motiva a viver a experiência das imagens literárias, deparamo-nos com nossas próprias. E, quando desejamos compreender o nosso movimento no entorno da imagem literária, nas nossas aulas de leitura do texto literário, percebemos que nos tornamos imagem, porque pensamos numa imagem amparando-nos em outra. Diante disso, começamos a perceber que, no processo de formação de leitor, há necessidade de o professor fazer o leitor ver que as imagens estão em todos os lugares, fazem parte de nosso cotidiano. Experienciando essa relação com a imagem literária, a professora Andréa narrou o seguinte:

> *Porque, como as outras artes, eu gosto muito de olhar a literatura como arte. Minha visão de literatura é uma visão de arte, que a gente pode, sim, escrever um texto literário completo, que ele pode ser um produto e a gente pode trabalhar com textos literários que nascem dessa subjetividade, que nasce desse desejo de ser texto, desse não desejo de ser analisado e a academia se apropria como se apropria da pintura, da fotografia e a gente que faz, que tem esse papel de dissecar esse texto, de procurar... quando que o autor, ele não tem interesse nenhum por isso. É bem interessante um fato que aconteceu comigo. Eu escrevo. Precisava fazer algo rápido no centro da cidade, sentei na Praça Maciel Pinheiro. Não tinha interesse nenhum, esperava um amigo vir para a gente ir para a universidade. Peguei o caderno e escrevi um texto até certo ponto completo, organizado, numa visão... analisando o texto e recitei esse texto em vários lugares, mas esse texto só se tornou importante quando, em sala de aula, eu falando sobre literatura, uma aluna me pergunta, "Professora, eu conheço Clarice, a gente vai nesse programa chegar em Clarice?" Eu falei, "Não, a gente não vai chegar agora, mas eu escrevi uma poesia que fala de Clarice" e perguntei aos alunos, vocês conhecem a praça Maciel Pinheiro, no centro da cidade? Aí eles olharam assim para mim. E Pedro, de 14 anos, levantou o braço e falou, "Professora, a Praça Maciel Pinheiro é uma que é de lado da Rua Imperatriz e tem uma igreja?" Só que, o detalhe, Pedro tem 14 anos e nasceu cego. Era o único aluno na sala de aula que tinha referência daquele lugar e o único que nunca tinha visto aquela praça. Aí eu recitei: "Onde havia um coreto / hoje transpira a vida / o casario imponente / onde morou na infância uma nobre poetisa / hoje observa solenemente a agitação da cidade de Recife / está ela sentada / em pose de musa / arrodeada de homens / no alto, habita uma outra mulher / manchada pelos passeios dos pássaros / e outras, tamanha beleza molhadas / lindas, se fazem perfeitas estátuas / da maravilha de ser mulher / leões sustentam peso com bravura / e água cíclica sonoriza a passagem / é morte e vida no centro da cidade". Quando eu escrevi, eu não tinha nenhuma intenção. Então a sociedade se apropria dessa arte e a usa como instrumento de formação social. A gente pede, a gente clama em sala de aula que os nossos alunos se tornem leitores, talvez porque a gente perceba a humanização que existe no texto literário, o quanto que você pode se abraçar em qualquer lugar do mundo, o quanto que você pode se encontrar. Mas o autor, que ele é peça principal, muitas vezes ele não está preocupado com tudo isso, ele não vai escrever pensando*

> *em academia, ele não vai escrever pensando em escola, porque as escolas vão nascer sem que a gente pense que esteja numa escola. Assim, para mim foi bastante emocionante, que eu chorei muito em sala de aula, eles notavam que eu estava chorando e as meninas falando, "Professora, está chorando?", e eu pedia para as meninas calarem a boca e, foi nesse momento que eu entendi o que é literatura. O quanto que qualquer texto, na verdade, a palavra tem esse poder, o verbo, a palavra, que as pessoas vão ler e daqui a quinze, trinta, cinquenta anos e vão se encontrar. Então com a possibilidade de como a palavra... Aí eu friso muito a literatura como arte da palavra, não sendo seca, que às vezes você vai dar aula de artes aos alunos, sempre comparo, "um arquiteto, qual a matéria prima dele? Um médico, qual a matéria prima?" A gente poderia dizer que a matéria do poeta é a palavra do escritor, não como produto, nem como produção. Agora eu vou escrever sobre cordel na sala de aula. O cordel ele pode ser completo em si, mas subjetividade que a literatura tem não são todos os autores que alcançam e nem são todos os leitores que vão perceber então.*

Inicialmente, a professora Andréa abre sua narrativa valendo-se do conceito clássico do que é literatura. Ela sente necessidade de dizer que seu aprendizado, no que diz respeito à literatura, tem um fundamento, ou seja, suas palavras revelam seu conhecimento sobre a matéria. Esta é sua imagem. A imagem de alguém preocupado em expor o que a sua formação lhe conferiu para o exercício da de sua função. Ainda mais, a professora diz que há em si um "desejo de ser texto", porque ela entende que o texto nasce dessa necessidade de escrevê-lo. Isso nos faz acreditar que escrever um texto literário, lidar com sua linguagem verbal é apresentar-se como parte dele. Assim, Andréa projeta essa sua imagem de quem sabe lidar com essa palavra-imagem para fazer com que seus alunos se aproximem dessa sua forma de interação com o texto literário.

Andréa tem um saber conferido pela experiência de escrever poema para que sua imagem de professora de literatura seja vista como quem domina um conhecimento e pode sensibilizar os alunos a partir dessa produção. Para isso, ela lê um poema de sua própria autoria. Ela conquista o leitor se revelando imagem para ele, pois percebe que essa sua prática de leitura e produção do texto literário aproxima o aluno de seu objetivo, que é estimular o contato com o texto literário para que seus alunos sejam leitores. A professora sabe que uma das funções da literatura é ser humanizadora. Este também é seu desejo, de ser a professora que humaniza a partir do texto literário, que faz o aluno-leitor compreender o poder dessa palavra-imagem para a sensibilização humana. O relato de Andréa nos faz perceber que o aprendizado vai além do que está sendo ensinado, está na relação daquilo que se aprende com o mundo. A professora parte de sua experiência para ser experiência para os seus alunos pelas suas ações em sala de aula.

A imagem de si enquanto professor ou professora é perceptível nas suas narrativas, por elas vemos reveladas as suas faces, as suas ações, as suas preocupações, a sua identidade como profissional. Observemos como o professor Vitor revela essa sua imagem em sua narrativa de experiência sobre como ele realizou, em sala de aula, a leitura do texto verbal e não verbal:

> *Essa semana foi um pouco complicada por conta de provas, o calendário bem apertado, mas peguei a sugestão de fazer a atividade como avaliação. A gente fez em duas seções, na terça e na quarta-feira, os trabalhos. Eu fiz o plano de aula, só fiz o plano ontem à noite, mas a gente fez na semana passada o rascunho de como faria, então, fiz assim: como temática, despertando a percepção da leitura verbal e não verbal; conteúdo: seria aspectos do texto verbal e não verbal, percepção do texto verbal, o literário, e o não verbal, o pictórico; desenvolver habilidades de identificação dos aspectos dos textos verbal e não verbal e despertar a sensibilidade para o texto literário e pictórico, isso seria a meta. Os procedimentos, apresentar para os alunos o texto literário e a releitura do texto literário através da pintura; pedi para que eles comentassem as duas obras; depois debater com os alunos a possibilidade de interação entre as linguagens diferentes e produzir texto e a pintura também, mas não deu tempo fazer as duas coisas. Então, eu parti para uma coisa que você fez aqui com "A carioca", de Pedro Américo, e o conto de Antonio Mariano. Então, o texto bom, porque despertaria a atenção deles, porque o texto foi bem escrito, que fala da sensualidade da modelo. Eu trabalhei com EJA III, que é o último módulo. São alunos que estão, há muito tempo, sem estudar, não têm aquele perfil dos alunos que estão no curso regular. Primeiro mostrei a pintura, aí foram os comentários, os mais diversos. Eles falaram usando as expressões deles e pedi que eles escrevessem; no segundo momento, eu li o conto; eles ficaram fascinados com a narrativa. Isso foi no primeiro encontro. Eu disse: "No próximo encontro vou trazer pra vocês uma imagem e aí vocês vão produzir um texto, criar uma história da imagem que vocês viram". Na aula seguinte, levei três imagens, levei a "Mona Lisa", levei "Os Retirantes" e "O grito". Então, cada uma causou um impacto assim como "O grito". A "Mona Lisa", como um quadro mais famoso, todo mundo já viu alguma coisa, já leu. Eles também produziram textos interessantes. A produção, eu deixei livre, a sensibilização do que eles viam, sentiam, produzir a partir daquela imagem. Alguns descreveram o que acharam bonito ou feio e alguns criaram narrativas dentro das possibilidades deles. A ideia que eu quis passar que uma imagem pode proporcionar uma pintura, uma releitura, uma produção.*

O relato da experiência do professor Vitor chama atenção para a relevância de podermos contatar com a imagem do professor em sua atuação em sala de aula, a fim de entendermos a complexidade do que está implicado quando se planeja desenvolver uma atividade de leitura. Vitor, a partir das sugestões que recebeu na formação de formadores de leitores, de como pensar uma sequência didática, viu-se diante da necessidade de recriá-la e ajustá-la de forma tática para que as suas ações na sala de aula estivessem de acordo com a

sua realidade. O professor vai narrando como foi construída a sua sequência, destacando temática, conteúdo, metas de aprendizagem e procedimentos, deixando-nos a par do que foi realizado com a sua turma numa prática de leitura do texto verbal e não verbal. No entanto, ele deixa evidente que não fez o planejamento da atividade antes de executá-la, mas teve o cuidado de aproveitar um esquema que tinha elaborado anteriormente. Vitor conta com sua experiência para cumprir com o proposto.

O professor procura relatar a sua experiência de formador de leitor, de acordo com uma prática respaldada na realidade do cotidiano de sua sala de aula. Endentemos que, pelo fato de ele narrar o que ele vivencia na sua rotina, ele deverá estar refletindo sobre a sua ação para ter clareza, por sua autoavaliação, do que estará realizando como profissional no seu espaço de atuação. A relevância desse tipo de autoavaliação e de autoaprendizagem pelo contato com sua própria imagem ou identidade de professor está no fato de ser esse o momento de refletir sobre quem é que faz a ação na sua história docente; perceber seu papel ativo ao longo de seu exercício profissional.

No contato com as narrativas dos professores, podemos experienciar que nada é tão preciso no que concerne à imagem do professor, porque percebemos que esta é resultante daquilo que o circunstancia. Quanto a isso, observemos a narração da professora Neide sobre sua experiência na execução de uma prática de leitura do texto verbal e não verbal:

> *Nós, na última aula, escolhemos "O grito", até nos planejamos, cada um aplicar numa sala para ver a experiência, mas não deu certo. É o seguinte, é o primeiro ano que a escola Paulo Freire tem primeiro ano do ensino médio, então a gente ainda está atraindo aluno. A nossa turma é pequena, apenas 16 alunos. E ontem começou a aula com sete, depois chegaram mais dois. Então, eu tinha tirado cópia de "O grito". Planejei trabalhar essa tela e distribui, aí mandei que eles olhassem: "O que vocês estão vendo aí?" Cada um falou o que viu. Depois disse que cada um descrevesse o que viram, porque eu tinha que registrar alguma coisa; cada um escreveu e, depois que escreveram, eu disse que iria falar sobre essa obra de outra maneira, aí mostrei um poema que encontrei na internet sobre o grito. Eles leram e começaram a rir, dizendo que não tinham imaginado isso. O poema foi de uma aluna da internet. Eu pedi que eles vissem as cores fortes, chamei atenção para o texto verbal e não verbal, que vai muito de acordo com o que a pessoa está sentindo. Depois eu contextualizei a obra, dizendo que tinha sido pintada por Munch, fazendo eles perceberem o momento em que ele viveu e li um trecho em que o autor fala de como ele pensou e sentiu para criar a pintura; mostrei para os alunos como é pessoal a expressão. Foi uma experiência muito boa e, num instante, a aula fluiu, foi divertido. E eu acho que a gente tem que explorar mais as imagens e perder o medo de trabalhar com imagens, até porque eu não tinha tanta orientação. No começo, senti dificuldade em saber o que eu queria com isso, aí cheguei à conclusão que eles vissem e lessem uma imagem, um texto não verbal, dar a devida importância a essas informações que são passadas.*

A explanação da professora Neide começa com ela chamando a nossa atenção para a primeira dificuldade que ela enfrentou para organizar a atividade. Ela viu que o que havia planejado anteriormente não funcionaria, pois a realidade de sua turma não a deixaria executar aquilo que fora pensado. Então, ela lança mão de sua experiência e refaz o plano de leitura de acordo com as necessidades de sua sala de aula. Isso nos faz lembrar o que discute Tardif (2011) sobre o ensino como trabalho composto, ou seja, um *trabalho codificado* e, na outra ponta, o *trabalho não codificado*. Ele entende que o trabalho codificado ancora-se nas atividades rotineiras, burocráticas, que atende às obrigações legais e formais da instituição para que se cumpram as regulamentações e procedimentos desse espaço de formação. Por outro lado, o trabalho não codificado atende àqueles componentes não formais da atividade docente, aqueles que não são visíveis e não tão previsíveis do ofício em razão das contingências e imprevisibilidade, que deixam notar a complexidade do ensino. Assim, podemos perceber que a imagem profissional da professora é regulada pelas reconfigurações que são feitas em função das condições de seu trabalho. Não é que não haja uma solidez na imagem da professora, mas há uma necessidade de uma imagem de caráter flexível, que se alinha ao contexto de seu espaço profissional.

Como podemos notar, a professora Neide se depara exatamente com esse trabalho não codificado que faz parte do ofício docente. Dada a natureza heterogênea da docência, compreendamos que o caráter flexivo da formação do indivíduo necessita ser considerado porque, afinal de contas, o professor lida com seres humanos, não com máquinas que dão respostas precisas e pontuais na execução de uma tarefa. É bem verdade que lidamos com atividades codificadas, controladas etc., mas é importante e necessário compreendermos essa fronteira entre o que se planeja de forma a garantir o objetivado da ação docente e as ocorrências que fazem o agir docente tomar outros rumos em prol da interação e realização das tarefas de acordo com a realidade do momento.

Na continuidade da narrativa da professora Neide, ela diz que não tinha certeza de seus objetivos, mas depois entendeu que seria fazer o aluno-leitor ver e ler o não verbal. O que aconteceu com a professora é perfeitamente justificado por aquilo que é fato na nossa contemporaneidade em relação às atividades das ações docentes, ou seja, nada é certeza, tudo é possibilidade. A narrativa da professora lhe está dando a chance de recontatar a sua própria imagem, ou identidade, e ressignificá-la em virtude da própria experiência, ou seja, Neide está

compreendendo pela sua história de vida que sua imagem de professora se configura pelas circunstâncias que permeiam a sua prática docente.

Aproveitando a ocasião de exposição das histórias das experiências realizadas pelos professores-cursistas com seus respectivos alunos, o professor Guilherme pede para contar a sua:

> *Eu quero colocar uma experiência que eu já faço com os meus alunos. No segundo ano, trabalhando Simbolismo com eles e, no primeiro dia de aula, para falar de Simbolismo, faço eles sentirem, primeiro, como o autor simbolista se sentia para escrever. A gente tem uma sala de línguas, levo-os pra lá, ponho a música; eles vão se acalmando; falo como é importante o que a gente tem a dizer. Pergunto quem gosta de escrever. Pergunto como ele se sente quando termina de escrever. Falei da sensibilização de quem escreve. Eu trabalhei um poema de Cecília Meireles, "O retrato". Eu disse a eles que, por serem muito jovens, ainda poderiam não entender o sentimento de Cecília naquele poema, mas perguntei para eles o que sabem sobre a velhice; depois disse para eles fazerem o que quisessem no papel. Alguns desenharam, outros escreveram, depois pedi que eles expusessem o que fizeram. Eles ficaram muito sensíveis. Depois eu comecei a trabalhar obras da época do Simbolismo e como os autores se expressavam também nas suas obras. Fiz um jogo com eles com palavras de Cecília, imagens do Simbolismo e de poesias de Cruz e Sousa, trabalhando as questões metafísicas do sentimento.*

Contatar com as próprias experiências de sala de aula é um momento oportuno para refletirmos sobre as nossas práticas e reelaborarmos, dessa forma, as nossas ações. O professor Guilherme, ao ter oportunidade de relatar os seus feitos no seu espaço escolar, além de colaborar com a sua autoformação e com a imagem que ele tem de si como professor, colabora com a de seus colegas de trabalho. Ele se sente valorizado e reconhecido naquilo que saber fazer, porque está tendo a chance de ser escutado sobre aquilo que sabe, de acordo com as condições para o desenvolvimento de sua prática. O professor sente que, narrando sua história, está projetando sua imagem, o que ele tem para fazer visível.

O professor começou a contar para todos como fez para sensibilizar sua turma para a prática da leitura do texto literário. Sensibilizados, os seus alunos foram convidados a dizer o que sentiam, porque Guilherme sabe o quanto é importante ser ouvido, dar voz ao outro. E assim ele conseguiu que seus alunos falassem, dissessem o que conheciam e sentiam de acordo com o nível de suas experiências. O professor demonstra conhecer que o ato de ensinar é interativo, porque, sem essa compreensão, ele não conseguiria êxito em seus objetivos de formador de leitor do texto literário.

Guilherme se expõe, porque isso significa quem ele é, faz sentido para si. Ele sabe que escutar e ser escutado colabora com o seu processo de autoformação, assim como ele faz

também com seus alunos. O professor está percebendo que sua história é escrita por ele próprio, assim é protagonista das muitas imagens que ele revela de si mesmo, porque a cada elaboração de suas trajetórias, de suas ações de professor, se percebe em transformação.

Para finalizar nossa trama tecida pelas vozes dos professores-cursistas, acompanhemos a seguir em que medida um curso de formação para formadores de leitores dos textos verbal e não verbal trouxe contribuições para eles.

5.8 A tessitura das contribuições do curso de formação para a compreensão do professor-formador de leitor sobre uma prática de leitura intersemiótica

O processo de formação profissional do professor não se distancia da sua realidade humana, pelo contrário, leva em conta especificamente esse caráter. Considerando essa característica, contar com a experiência do professor, ouvindo o que ele tem a dizer a partir de suas histórias de vida, só reforça a pertinência de uma formação que lida com material de criação humana que são as artes, no nosso caso, literatura, pintura, fotografia e cinema. Como sabemos que formar não é pôr o outro em forma, não é enquadrá-lo, não é distanciá-lo da realidade de seu cotidiano, percebemos que formar é contar com a participação, a integração, a partilha das muitas experiências que o professor vivencia. Então, o que veremos neste último momento de nossa análise são as vozes de quem vive se reencontrando dentro do próprio processo de formação.

Assim que foi dado espaço para que os professores dissessem quais foram as contribuições do curso de formação e o que ele representou para cada um, a professora Clara iniciou, dizendo:

> *Acho que há formação que vem contribuir com a alteração de sua prática. Você sabe o que você sabe. Então, aquela formação que venha fazer com que você reveja aquilo que você sabe e altere a sua prática, acho que essa é a ideia de formação. Não aquela que vá se contrapor ao que você sabe. Ela vem contribuir para que você faça as suas reflexões e altere aquele conhecimento que você já sabe, mude ou some. Eu posso pegar aquele conhecimento e me pergunte o que está fazendo e vou rever, ou então, eu estou fazendo daquele jeito, vou agregar. De alguma forma que venha nos preencher com relação ao conhecimento e fazer com que esse conhecimento reflita na nossa prática. Revendo, refazendo, alterando.*

A professora Clara é enfática ao evidenciar que uma formação de professores não vem se contrapor à sua prática, pelo contrário, vem se somar ao que já existe como experiência na vida de cada docente. Ela sabe que não é um poço vazio a ser preenchido, até porque sua

jornada profissional não se dá em cada encontro de formação, isoladamente, mas nas trajetórias percorridas ao longo da vida. A professora acredita que sua prática pode ser "alterada", mas percebemos que o sentido disso está em ter compreendido que, em razão dos saberes necessários ao desempenho de seu ofício, uma formação deve acontecer como chance de o professor poder ver o que sabe para transformá-lo, transformando a si mesmo na sua 'performance' profissional.

Clara acredita que uma formação não vem negar os seus saberes e práticas de sala de aula, mas vem ajudá-la a rever o que sabe. Isso implica dizer que a professora está percebendo que uma formação não a distanciará de sua realidade de também formadora, ao contrário, vem lhe dar a chance de refletir sobre o que sabe, vendo outros caminhos além do percorrido na sua história de professora. Isso quer dizer que ela, ao passar pelo processo de autoavaliação e autoformação, contatando a si mesma, terá a oportunidade de fazer mudanças satisfatórias naquilo que já sabe fazer como professora.

Na mesma linha de reflexão de Clara, o professor Vitor falou:

> *Não só do conhecimento que se trabalhou, mas principalmente da parte didática de como trabalhar o conteúdo. Uma coisa é ter domínio de conteúdo, outra coisa é você passar esse conteúdo. Acho que do ponto de vista da formação, achei muito positivo, porque é uma formação que você pode botar em prática. É uma coisa que você vivenciou, experimentou lá no seu dia a dia, trouxe, socializou; foi uma coisa útil, produtiva, prática. A gente praticou e mudou nosso conceito e nossa prática. Você hoje tem mais subsídio para trabalhar qualquer uma dessas artes ou misturar todas elas ou algumas delas. Então a formação deu essa possibilidade. Isso foi bastante positivo e dentro de uma didática, de uma esquematização, organização, você pega um plano desse...*

Vitor traz na sua fala algumas questões bem pertinentes sobre o contexto da formação que ele vivenciou. Ele percebeu que não só de conteúdos se faz uma formação, mas é importante saber como direcioná-los de acordo com uma didática que facilite uma melhor apreensão dos conhecimentos veiculados durante o processo de formação. O professor sentiu que, sem uma didatização adequada, a formação não estaria a contento. A razão disso está em ele ter tido a oportunidade de experienciar sistematicamente tudo que foi ministrado no curso e saber que pode também realizar na sua sala de aula o que foi discutido sobre leitura intersemiótica dos textos verbais e não verbais.

O professor destaca que a formação lhe deu suporte para a prática de leitura com seus alunos, a qual não foge de sua realidade. Ele sente com isso que houve ganhos que se somaram ao que ele já tinha como experiência, proporcionou-lhe segurança de poder realizar

trabalhos com as demais artes discutidas na formação. Vitor sentiu que a formação lhe trouxe benefícios quanto à organização e à esquematização, que lhe facilitaram a apreensão dos conhecimentos e das formas de trabalhá-los com os seus alunos. Isso significa que o professor percebeu que é muito importante que as condições favoráveis de uma formação lhe sirvam de suporte para uma reflexão sobre sua experiência e prática de leitura na sala de aula.

No processo de formação não só as discussões sobre o que está sendo vivenciado a respeito de determinado componente curricular terão sua relevância, mas também devemos considerar aquilo que marca como experiência a vida do professor. Vejamos o que no diz o professor Guilherme sobre um dos aspectos que o marcou na formação.

> *Meu sonho é ter um plano desse para cada aula, porque, por exemplo, eu vou dar uma aula a tarde, eu não fiz isso aqui, tá na cabeça, mas se tivesse isso aqui, eu teria mais método, não fugiria, não... não por questão formal de mostrar o planejamento, é você se policiar. Foi muito importante a gente ver isso. Porque ninguém sentiu dificuldade de entender o formador. Não é porque ele sabe mais, mas simplesmente porque ele quer começar sabendo até onde ele vai chegar. Ele bota um conto ali e diz... ele sabe até as perguntas que a gente vai fazer e debate. Isso é importante, o conceito também é a preocupação com o planejamento.*

Dentre os vários pontos do percurso da formação, o plano de aula de cada encontro da formação foi destaque para o professor Guilherme. A ênfase se deu em razão de ele perceber que uma das funções do plano de aula, ou do planejamento, é colaborar com o profissional na organização dos componentes que serão trabalhados em sala de aula de acordo com a racionalização do tempo. E mais ainda, também é, como argumentam Sancristán e Gómez (1997), um instrumento de previsão e reflexão do que será a ação. Na abordagem do professor, ficou perceptível para ele que o plano de aula ajudou-o a compreender o sequenciamento do que estava sendo feito durante o curso e a interagir com o que foi vivenciado, afirmando não ter tido dificuldade de entender o passo a passo da formação. Dessa forma, o planejamento representa para ele uma experiência, porque o tocou, transpassou-o.

Assim como Guilherme, a professora Clara aproveita a ocasião e faz a seguinte colocação:

> *A gente só sabe da necessidade que há do planejamento, no estar aqui, no estar revendo, a gente sabe. Agora, para nós, suas condições reais, o que o professor do Brasil tem para isso? Professor que está no ensino superior, de instituições públicas, tem na sua carga horária de quase 50% ou mais para fazer esse planejamento, para estar o tempo todo revendo. A gente sabe que não faz, mas tem as condições. Quem está no ensino básico nesse país não tem. E agora com esse sistema do governo do estado para gente fazer esse*

> *monitoramento, essa nota do Saep... A nossa aula atividade não dá conta de atividades que a gente tem que fazer. As aulas atividades eram aulas para planejamento. Então não tem mais. Aquela mínima aula que era para fazer, eu não tenho mais. Eu tenho agora para fazer serviço burocrático de secretaria. Interessante que sempre nos finais quando a gente está discutindo prática, a gente vê a necessidade do planejamento. E a gente se coloca diante de um sistema que impede a gente de planejar. Quer dizer, você vai planejar no seu domingo?*

Podemos perceber, na fala da professora Clara, que ela concorda plenamente com a importância do planejamento, porque viu como foi relevante esse instrumento para que a formação transcorresse de modo satisfatório. Mas, como contraponto a isso, na atual condição em que se encontra como professora do ensino básico da rede pública estadual, ela desabafa suas inquietações por ver comprometido seu tempo para elaboração de um planejamento que faça valer seu trabalho, argumentando que a sobrecarga de atividades complementares às de sala de aula têm consumido seu espaço/tempo de poder refletir, por meio de um planejamento, sobre suas ações. Consideramos que a hora do planejamento é o momento de o professor contatar suas próprias experiências, de refletir sobre elas e assim poder desempenhar a estruturação, a coordenação de suas ações para a atividade de sala de aula. E, no caso específico da formação para formador de leitores, planejar o direcionamento das etapas de leitura dos textos verbais e não verbais é importantíssimo. E os professores perceberam isso durante todas as etapas do curso que vivenciaram, por isso que vieram à tona essas reflexões.

Mais uma vez o professor Guilherme aproveita o espaço para reflexão e lança outra questão pertinente para o processo de formação.

> *Eu pergunto, cadê a biblioteca, que a escola está sem biblioteca? Mas não é importante. Eu pergunto, será que isso tudo não melhoraria se tivesse uma bibliotecária? A gente está há três anos sem bibliotecário. Várias vezes tenho que sair da sala para ir à biblioteca. A aula tem 50 minutos, daqui que desça, que abra o livro, a aula acabou. Será que essa visão de técnica, eu acho importante, essa cobrança, porque tem escola que não funciona porque tem professor que não quer mesmo. Vamos comprar livros de quadrinhos, fotografia, "a gente está no ensino médio, não tem quadrinhos". Gente, o que é isso? E hoje em dia as provas são cheias de charge, cheias de quadrinhos. E a biblioteca está lá fechada. E os meninos, às vezes, pedem um livro... Uma vez, um menino que não gostava de ler, eu fiz ele ler Madame de Bovary e se apaixonar e hoje ele é um leitor. Com certeza, a mudança dele nas outras disciplinas aconteceu, porque ele começou a enxergar o mundo de outra forma, trabalhando a leitura. Os alunos têm tablet, no tablet dos meninos tem um monte de livros, mas a relação não é só essa.*

A reflexão do professor Guilherme aponta para um aspecto de extrema relevância para o sucesso de uma formação de leitor no espaço escolar – a biblioteca. Ele compreende muito bem o quanto faz falta para o ensino de literatura e de leitura do texto literário a biblioteca, porque ela é que dará a ele apoio para fazer com que o leitor tenha acesso ao livro. E ver uma biblioteca fechada por falta de um profissional habilitado para essa função é um grande prejuízo para o aluno-leitor, ainda mais quando se sabe que boa parte da clientela da escola pública é oriunda de famílias que não têm condições de comprar livros. Guilherme continua questionando também a razão de não se ter acesso, na biblioteca, a revistas em quadrinho, fotografias e outros materiais que o ajudariam na leitura do não verbal, sabendo ele que algumas provas de avaliação de larga escola trazem questões relacionadas a esses tipos de textos.

O professor compreende a relevância de seu trabalho de formador de leitor, sabe que é cobrado para exercer bem sua função e também se incomoda com a sua imagem de professor ao saber que existem colegas de profissão que não querem cumprir com seu ofício devidamente. Mas, mesmo diante de tantos problemas, Guilherme fala de uma ação exitosa em seu trabalho, que foi o fato de ter conseguido conquistar um aluno-leitor e fazê-lo se sentir seduzido pelo livro literário. Essa aproximação do leitor com o texto literário também possibilitou ao aluno ter melhor desempenho com as outras disciplinas do currículo escolar. As inquietações do professor revelam o quanto o comprometimento com o que o faz ser professor e formador de leitor bem sucedido pode ser afetado se ele não encontra condições para fazer o que sabe e que é exigido em sua função. Todo esse relato do professor é muito importante, porque dá condições de ele rever sua experiência de professor em um espaço de formação que lhe dá possibilidades de contatar a si mesmo por tudo que realiza e sente em seu cotidiano.

O direcionamento responsável de uma formação de professor pode contribuir decisivamente para a vida profissional do professor, pode até ser determinante para sua própria imagem. Sobre isso, observemos a narração da professora Vanda:

> *Eu não tinha a competência de falar de língua portuguesa. Sou professora de língua portuguesa, eu nem ousava dizer que era professora de linguagem. Com a formação, eu agora posso dizer que estou formada também em linguagens, porque agora minha preocupação é muito mais pontual e muito mais ampla para trabalhar língua portuguesa. Trabalhar a linguagem como está lá nos Parâmetros* [referindo-se aos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco].

O que a professora Vanda revela é muito significativo para o que se espera de uma formação – que esta represente o espaço do reencontro do profissional com ele mesmo. Sabemos que uma formação não deve ser entendida como um evento isolado, que não leve em conta as necessidades do professor. A professora tinha uma inquietação, não se sentia capaz de responder a uma demanda de seu próprio ofício, de quem sabe lidar com linguagens. E ela agora consegue se reconhecer na sua função. A formação foi uma experiência na vida de Vanda, porque potencializou um dos seus desejos, transformou-a.

Assim como a professora Vanda se reencontra na sua profissão, Neide também expõe o que a formação significou para ela:

> *Poxa, pela primeira vez eu vi uma formação realmente. Eu já participei de algumas, eu não tenho muito tempo na rede. Só tenho oito anos. Então, eu nunca tinha participado de uma formação como essa tão longa e tão gratificante, tão formadora realmente. Eram formações de quatro horas que a gente saia sem saber de nada menos ainda, entrava e saia menos. E aqui não, realmente, foi uma formação. A gente entrou e saiu mais. Com certeza, eu era uma pessoa antes, agora sou outra professora, muito diferente.*

A narração da professora Neide vem carregada de sentimentos de satisfação pelo êxito que ela alcançou no curso de formação. Essa foi para ela uma oportunidade de viver uma experiência que desmistificou a ideia de que formação não contribui para o amadurecimento do profissional. A professora percebeu a relevância das reflexões sobre o fazer-ser professor. Neide pode entender que, da mesma forma que ela, alguns professores que participam ou participaram de formações organizadas pela secretaria de educação, levaram-nos a ter uma ideia equivocada de que esses eventos nada significam; não tiveram a chance de compreender a dimensão do que representa um trabalho desse porte em que o professor poderá falar sobre sua história de vida profissional, refletir sobre ele mesmo e sobre seu ofício, rever práticas de ensino, trocar experiências etc. Assim, Neide evidencia que passa a ter uma outra visão, a partir do curso, do que é formação de professor, ou seja, ela se sente contemplada em seus anseios de professora que busca oportunidades de saber mais sobre a sua profissão.

Muitas foram as contribuições que os professores-cursistas perceberam a partir de suas reflexões sobre formação de professor. E, dentre elas, a professora Clara apresentou a seguinte sugestão:

> *E outras questões que eu coloquei aqui há duas semanas, eu acho interessante que a gente possa propor para institucionalizar esse conteúdo nos documentos oficiais do Estado. Como eu falei, os Parâmetros Curriculares estaduais têm lá a história da leitura do não verbal, assim, leitura do não verbal. Não está lá leitura semiótica, particularizando. Então, nesses parâmetros você não tem a questão da leitura semiótica entre esses*

> *gêneros da pintura, da fotografia ou do cinema. (...) Isso aqui precisa ser institucionalizado no programa para que deixe de ser minha contribuição. Está no programa, leitura intersemiótica, relação entre literatura e cinema...*

Demonstrando seu conhecimento sobre os documentos que norteiam os procedimentos dos professores da rede pública estadual do ensino básico, quanto ao desenvolvimento do currículo e práticas de sala de aula, a professora Clara percebeu a necessidade de se normatizar nos Parâmetros do Ensino Básico do Estado de Pernambuco as discussões sobre leitura intersemiótica do texto literário na relação com as outras artes. Isso se justifica porque ela percebeu, pelas discussões teóricas e práticas do curso, essa lacuna, nos Parâmetros, de algo relevante para ser trabalhado na sala de aula, em razão da pertinência do assunto em pauta, no que diz respeito ao ensino de leitura do texto verbal e não verbal. As colocações da professora fazem eco ao dito por outros professores do curso de formação, quando sentiram a ausência de um estudo sobre as relações entre os vários textos ao se depararem com essa exigência nos livros didáticos, que eles utilizam, com textos de várias linguagens, exigindo-lhes uma compreensão intersemiótica e também por se depararem com questões nas provas realizadas pelos alunos, cobrando conhecimentos sobre tais relações, como se vê nas provas do ENEM, por exemplo.

“No começo só havia a ideia. Depois o verbo veio ao encontro da ideia. E depois o verbo já não era meu: me transcendia, era de todo o mundo...”

(LISPECTOR, 1999, p. 30)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU CODA?

As histórias da vida humana são marcadas por uma série de eventos que vão motivando os percursos a cada instante. E um desses eventos nos fez ver a que viemos e o que ainda iremos realizar na nossa vida de professor. Lidar com o ensino de literatura, por intermédio do texto, não é tarefa tão simples, porque sua linguagem nos faz ir ao encontro de um mundo que existe na intimidade de cada leitor, desde que se entenda que o ponto de vista das imagens de tal texto faz parte da experiência de vida do leitor. É esse leitor, o guardador de imagem, que a perceberá pelo portal do imaginário ou de suas visões de mundo, absolutamente singular. E, acirrando ainda mais o grau de complexidade dessa jornada com as imagens, deparamo-nos com as inter-relações que são estabelecidas entre as imagens do texto literário e as dos demais textos, no nosso caso, o pictórico, o fotográfico e o fílmico. Este, portanto, foi o desafio imposto por um curso de formação com a finalidade de problematizar e refletir sobre a leitura intersemiótica dos textos pelo olhar dos professores-cursistas, oriundos das escolas estaduais da rede pública do ensino básico de Pernambuco.

O que fizemos em todo o desenvolvimento de nossa grande tessitura foi buscar respostas para os vários questionamentos que tínhamos antes de começar o enovelamento dos primeiros fios de nossa trama com os professores que vieram nos ajudar a refletir sobre o processo de uma formação para professores em que se trabalhasse a relação intersemiótica entre o verbal e o não verbal. Assim, perguntávamo-nos: 1. Como o professor de língua portuguesa, especificamente da educação básica, do ensino médio, se comunica com as várias imagens do texto literário? 2. Como esse professor, formador de leitores, interage com as várias imagens do universo da arte, como a pintura, a fotografia e o cinema? 3. Como o professor que forma leitores estabelece relações intersemióticas entre os textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico? 4. Como formar professores para que eles, por sua vez, formem leitores que estabeleçam relações intersemióticas entre os textos verbal e não verbal?

E seguimos, acreditando que, a partir de um curso de formação para formadores de leitores, encontraríamos respostas para essas indagações. Levantamos a hipótese de que os professores de língua portuguesa do ensino médio, como formadores de leitores do texto literário, de posse de ferramentas apropriadas para realizar leituras das imagens verbais e não verbais, conseguiriam ensinar a seus alunos estratégias de leituras a fim de que estes pudessem realizar adequadamente uma leitura intersemiótica do texto literário na relação com o pictórico, o fotográfico e o fílmico.

E, na peleja dessa busca, intentamos investigar as contribuições que um curso de formação específica poderia trazer para os professores que trabalham com a língua portuguesa para estabelecer relações intersemióticas entre os textos e quais seriam os possíveis impactos dessa formação em suas concepções de leitura e práticas docentes. Partindo dessa intenção, especificamos objetivos que nos ajudassem a traçar as linhas fundantes dessa jornada: a) identificar como o formador de leitores lida com as imagens do texto literário; b) identificar como o formador de leitores interage com as imagens-textos da pintura, da fotografia e do cinema; c) identificar como o formador de leitores articula as imagens do texto literário numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema; d) verificar como o formador de leitores, durante e após uma formação específica de leitura do texto literário, numa relação intersemiótica com a pintura, a fotografia e o cinema, pensa, reflete e reelabora suas concepções e práticas de ensino de leitura de tais textos.

Então, no propósito de atingir o objetivado nessa peleja, fomos ao encontro de instrumentos que nos ajudassem na colheita dos dados. Para esse fim, montamos um projeto de um curso de formação específica para professores do ensino básico. Dessa formação, coletamos as narrativas dos cursistas para analisarmos, por suas histórias de vida profissional, o que eles nos poderiam dizer a respeito de sua vivência no curso que pudesse colaborar com nossas reflexões. Assim estaríamos compreendendo a dimensão e o impacto que um trabalho como esse pode representar para a (ou na) formação do professor formador de leitores.

E seguimos com a formação, tendo o cuidado de ouvir os professores-cursistas para, por meio de um trabalho de interação, perceber como eles pensavam e agiam no dia a dia de suas aulas e como as nossas discussões sobre leitura intersemiótica dariam a eles condições de contatar suas próprias experiências e refletir sobre seu ensino de leitura do texto literário e suas inter-relações com o não verbal. Inicialmente, tínhamos muitas dúvidas sobre se esse projeto de curso daria os subsídios necessários para a colheita de dados, sobre se os professores seriam receptivos às abordagens teórico-metodológicas que estávamos propondo para eles, justamente por conta do estigma que existe de que as formações propostas pela rede estadual de educação de Pernambuco não contribuem em quase nada com os anseios dos professores ou nada representam para a sua realidade e experiência de sala de aula. Eis o nosso desafio: fazermos o diferencial em todo o processo. E como isso foi possível? Tendo cuidado e respeito pelo outro professor, tanto quanto o formador deve ter com o seu trabalho de formação.

Para sermos mais precisos no que estamos dizendo, vimos o quanto é importante dar a palavra ao outro, garantir uma escuta responsiva, considerando a relevância do que o outro fala; abrir espaço para ouvirmos o professor e nos colocarmos sobre o que nos propusemos realizar. Ter escolhido a análise da narrativa para refletir sobre o que foi narrado pelos professores-cursistas foi de suma importância para a proposta de nossa tese. Já deixamos evidenciado, em nosso capítulo de análise, o quanto as histórias dos professores revelaram quem eles são e o que pensam e sentem sobre o seu ofício. Tudo isso foi possível porque contamos com as vozes dos professores.

Termos tido a oportunidade de conduzir um curso de formação para professores para discutirmos textos verbais e não verbais deu-nos a chance de perceber o quanto esse evento significa enquanto canal de diálogo entre professor e texto. Ainda mais, pudemos perceber o quanto esse diálogo contribui para a sensibilização, a imaginação e a percepção do docente, entendendo que o texto é objeto e sujeito ao mesmo tempo dessa relação, porque esse sujeito-objeto não interage com o outro se não houver uma interlocução entre as partes. Se isso não acontece, o texto não faz o menor sentido ou significado. E o risco dessa falta de interação e interlocução com o texto é reproduzir isso na sala de aula com alunos que ainda estão em processo de formação como leitores.

Podemos sustentar essa ideia por termos visto que os professores perceberam que os textos (o literário, o pictórico, o fotográfico e o fílmico) não são meramente decodificados; no processo de leitura, o leitor se inter-relaciona com o texto, tendo como referência a própria relação dele com o mundo ao seu redor, porque nisso estão implicadas as experiências socioculturais de cada um. Dessa compreensão, resultará o caráter singular de cada leitura, ou seja, o professor, para ensinar o aluno a ler os textos, necessita senti-los como parte de sua experiência de ser.

O professor sabe que os textos representam imagens de prazer e sedução, porque eles refletem a vida humana, são o que somos. Nesse caso, os professores trouxeram nas suas falas que os textos, ao ecoarem nossa humanidade, fazem-nos ouvir e ver a nós mesmos. Por isso, é tão significativo o ensino da leitura do texto literário, pictórico, fotográfico e fílmico no espaço escolar. Os docentes disseram, por exemplo, que o texto literário é humanizador, mas também perceberam que os demais textos não verbais, trabalhados no curso de formação, cumprem essa mesma função, isso porque sensibilizam. Mas, para que os textos sensibilizem, não devem ser fragmentados, distanciados do contexto do leitor, como muitas vezes acontece nos livros didáticos trabalhados em sala de aula.

Durante a formação, os professores discutiram o quanto é relevante a motivação que deve ser feita para que o aluno-leitor leia os textos. A motivação aproxima o leitor dos textos. Então, é muito importante que o professor, antes que o aluno-leitor leia os textos verbais e não verbais, instigue-o, provoque-o a chegar junto desses textos e se sinta seduzido por eles. Foi lembrado também que o caráter afetivo, a partir da relação estabelecida com o objeto de leitura, é fundamental para conquistar a adesão do aluno ao texto. Assim também, os professores destacaram que é significativo que o professor dê um retorno ao aluno no que tange às interpretações que ele mesmo faz, sem lhe negar o direito de dizer o que compreendeu do texto. Eles perceberam, a partir de suas leituras e reflexões feitas durante o curso de formação, que é fundamental dar voz ao aluno, ouvindo o que ele tem a dizer, considerando seu nível de conhecimento e experiência sobre as coisas e o mundo.

Pelas narrativas dos professores, também foi possível perceber o quanto as leituras que eles realizaram durante a formação faziam emergir os procedimentos que eles realizavam na sala de aula com seus alunos. Para nós, isso é uma evidência do quanto as histórias de leitores dos professores são sintomáticas no que diz respeito ao que eles estão fazendo no seu espaço de trabalho.

Os professores sabem que a responsabilidade por uma recepção positiva ou negativa da leitura também é deles. Quando alguns colegas de profissão dizem não gostar de ler, deixam de ser uma referência de leitor para o aluno. Nesse caso, isso pode simbolizar uma representação responsiva negativa, distanciando o aluno dos textos, e diminuindo a chance de formar novos leitores.

Essas ideias vindas dos cursistas são muito significativas, porque por elas percebemos o quanto é importante os docentes terem a chance de poder refletir sobre suas práticas e sobre a maneira como veem as formas de ensino de leitura dos textos literários, pictórico, fotográfico e fílmico em um espaço adequado para isso, como se espera que sejam os encontros de formação.

As narrativas dos professores-cursistas nos revelaram como eles veem a imagem literária. Conseguimos perceber que os professores, ao lerem um texto literário, traziam, na maioria das vezes, as suas próprias imagens, as suas referências e experiências para o universo do texto. Essas imagens-referências servem de espelho para que eles digam como elas significam e fazem sentido. Ou seja, os professores se veem no texto, trazendo à tona suas histórias de vida e a maneira como lidam com suas próprias experiências. Percebemos que essa mesma forma de ler o texto literário é reproduzida na condução da leitura desse texto

na sala de aula, isto é, os professores agem no ensino da leitura da mesma maneira como compreendem o que seja essa leitura. Dizemos isso baseando-nos nos relatos de suas experiências. Mas essa forma de ler a imagem do texto literário é perfeitamente compreensível, porque eles estão se relacionando com imagens-símbolos, assim, estas representam o que faz parte do contexto sociocultural do leitor.

Quanto às imagens pictórica, fotográfica e fílmica, pudemos perceber que os professores não viram essas imagens tão diferentemente da leitura que fizeram da imagem literária. Evidentemente, eles estavam lidando com imagens que exigiam uma percepção visual, compreendendo tais imagens por sugestões sensoriais como textura, cores, volume, dimensão etc. Por essa razão, aproximavam os textos-imagens daquilo que estão acostumados a ver fora do contexto da arte. E mais, dada as circunstâncias das experiências de cada um, eles falavam o que viam apoiados em temas diversos em razão dos vários contextos de suas vidas, porque as temáticas lhes serviam de referência para que as imagens não verbais fizessem sentido.

Ao longo do curso, solicitamos aos professores-cursistas que fizessem uma leitura intersemiótica do texto literário na relação com os textos pictórico, fotográfico e fílmico. Pudemos constatar que, mesmo tendo feito uma abordagem teórico-metodológica que permitisse esse tipo de relação, os professores não demonstraram aprofundamento de forma que se pudesse afirmar que eles fizeram de fato uma leitura desse nível, mas apenas estabeleciam comparações genéricas entre textos verbais e não verbais sem atinar para o caráter sígnico presente em cada linguagem. Uma das razões, evidentemente, está no fato de eles não terem tido uma formação inicial em que fossem preparados para inter-relacionar as diferentes linguagens. A falta de estudos específicos sobre semiótica e de conhecimento sobre artes plásticas e visuais repercutiu no modo como eles faziam suas leituras. A carência dessa base representou uma lacuna. Isso significa que há uma grande necessidade de que, nos cursos de formação inicial de professor de língua portuguesa, seja tratada essa questão, promovendo-se práticas inovadoras que contemplem a leitura intersemiótica dos textos, já que professores, no cotidiano de sua sala de aula, precisarão ter domínio de tais conhecimentos. Refletindo sobre sua prática de leitura, os professores-cursistas também enfatizaram a necessidade de cursos de formação continuada que pudessem dar a eles mais condições de aprofundar discussões e reflexões a respeito desse tipo de leitura intersemiótica.

Assim como os professores demonstraram dificuldade de ler os textos, fazendo as relações intersemióticas, também tiveram dificuldade ao planejar sequências didáticas que

contemplassem essa atividade de leitura com seus alunos. Notamos que eles ou davam mais ênfase ao verbal ou ao não verbal, explorando aspectos temáticos e comparativos entre os textos. Um aspecto positivo que eles demonstravam nas discussões de suas sequências didáticas foi a preocupação em interagir com o aluno a partir do texto, de se posicionarem como mediadores, dando espaço para o aluno se colocar a respeito dos textos, ou seja, ao menos se propôs uma prática de leitura numa perspectiva sociointeracionista, contando com a participação do aluno-leitor com suas experiências e visão de mundo.

As reflexões dos professores-cursistas sobre formação de leitores para uma leitura intersemiótica do texto literário em relação com o pictórico, o fotográfico e o fílmico fizeram-nos ver que uma formação específica como a que foi realizada é de grande relevância para que eles aprofundem discussões que tratem das inter-relações sígnicas dos mais variados textos com o texto literário. Eles tiveram a chance de constatar que a leitura do texto não verbal não é só competência, por exemplo, do professor de arte; eles também podem explorar isso com seus alunos. O que eles sentiram foi a necessidade de não serem interpretados como aqueles que estão usando de outro tipo de texto fora o literário para preencherem um tempo de aula, ou seja, estão fugindo do compromisso relativo aos componentes de sua área de atuação, entrando em área que não lhes diz respeito. E puderam também refletir sobre a relevância de um planejamento que sustente suas propostas de leitura do texto literário em relação com o não verbal.

Os professores entenderam que, para planejar um ensino de leitura do texto literário na relação com as outras artes, é de suma importância o conhecimento sobre o que se vai fazer e sobre como fazer. Assim, eles enfatizaram a pertinência da formação para formadores de leitores como um momento de grande aprendizado e enriquecimento de suas experiências, ainda mais tendo oportunidade de interagir com os outros colegas de área de conhecimento, ocasião em que um contribuía com o outro.

À medida que os professores iam contando suas experiências, suas histórias de vida no ofício que exercem, íamos vendo que imagem eles estavam fazendo de si mesmos. E, com isso, pudemos perceber o quanto o professor tem cuidado com o que ele faz em seu trabalho e, especialmente, com sua imagem de professor formador de leitor. O professor não deseja que sua imagem seja a de quem não é responsável pelo que faz; daquele que não domina o conhecimento necessário para desenvolver seu trabalho. Ele sente necessidade de projetar para o aluno que também é leitor, mas sabe que muitos colegas de área não têm esse mesmo cuidado e acabam projetando uma imagem deturpada de professor que é descomprometido

com a prática da leitura, resultando na visão de que ele não gosta de ler. Uma imagem que ficou evidenciada na fala dos professores foi a do quanto eles procuram ser criativos no uso de recursos e estratégias que os ajudem no desenvolvimento de suas aulas de leitura do texto literário.

Em termos da contribuição de uma formação específica como a que foi realizada com os professores da rede pública estadual de ensino básico de Pernambuco, tivemos a chance de compreender o quanto é relevante contatar experiências de quem está no exercício permanente do seu ofício. E os professores-cursistas tiveram a oportunidade de demonstrar que o curso de formação trouxe contribuições para suas ações de sala de aula, foi uma experiência que lhes deu condições de refletir sobre suas práticas docentes e de leitura do texto literário na sala de aula. Ofereceu-lhes condições de contatar as experiências dos colegas e compreenderem as próprias, percebendo que eles não são vazios de saberes, mas portadores de experiências que os capacitam a fazer o que sabem muito bem.

Os professores-cursistas evidenciaram também que o curso de formação deu-lhes suporte para compreender sua realidade pelas histórias de cada colega no exercício de sua função. Também perceberam, com essa partilha de experiências, que esse foi um momento de autoformação, pois puderam se avaliar no momento em que discutiam suas formas de ensino da leitura do texto literário na relação com os textos não verbais. Além disso, os professores destacaram que, para a realização de um trabalho com leitura do texto literário numa perspectiva intersemiótica, é relevante que a escola esteja com seus espaços de leitura também organizados; é o caso, por exemplo, da biblioteca, que deve estar funcionando e atendendo bem à demanda dos leitores. Outro aspecto apresentado pelos professores foi o fato da formação ter dado a eles a chance de um reencontro com suas experiências de professor, de sentir no que eles podem avançar para fazer melhor o que fazem.

Quando os professores falaram sobre a organização, o planejamento e a metodologia do curso de formação, evidenciaram a relevância de ter sido um professor como eles que ministrou o curso, porque não se tratava de um técnico, longe da realidade da sala de aula, que não estaria entendendo o que se passa no espaço escolar. Eles viram que essa partilha de experiência vinda de um professor-formador os ajudou a refletir sobre a ação para a ação. Viram também que tinha alguém disponível para ouvir o que eles sabem e integrar saberes.

Sentimos que uma grande necessidade dos professores é ter alguém que os conheça e que valorize suas práticas, motivando-os fazer muito mais. A sensibilidade é fundamental, até porque os textos literário, pictórico, fotográfico e fílmico são linguagens criadas para

interligar as pessoas. A nossa função como formador é resgatar por estes textos o que há de mais humano e sensível em cada um. No caso, como professores, entendemos que temos o compromisso de fazer de nossos alunos leitores por excelência, que se permitam dialogar com o texto. Já sabemos que os textos criativos, como os das artes estudadas e discutidas com os professores no curso de formação, fazem parte da própria humanidade em toda a sua complexidade. Dessa forma, o ato da leitura de tais textos deve revelar isso para o leitor.

Falamos, ao longo desta tessitura, até mesmo enfaticamente, da relevância de contar com a nossa experiência e a do outro. A razão disso está em sabermos da pertinência que ela tem para a formação do professor, do profissional que conta com a participação do outro para fazer da sua trajetória uma grande experiência. Assim, vimos que conseguimos a realização de nossos objetivos.

Arrematamos nossa tese, como numa coda, dando uma resposta a todos os questionamentos iniciais de nossa tessitura: não basta só instrumentalizar os professores para que eles realizem na sua sala de aula a leitura intersemiótica do texto literário na relação com o pictórico, o fotográfico e o fílmico, como se o trabalho com esses textos contasse apenas com o aparelhamento teórico dos professores sobre o assunto; há, junto a isso, a necessidade de uma discussão sobre as práticas de leitura considerando as inter-relações textuais em cursos de formação para formadores de leitores. E, além do mais, é de extrema pertinência realizar, nos espaços de formação para professores, um trabalho de reflexão que conte com a experiência do professor, pois vimos o quanto ouvir as suas histórias de vida contribuiu para uma experiência que foi exitosa e transformadora, tanto para os docentes como para o formador que ministrou o curso.

Por tudo que foi posto, pedimos licença para assumir as palavras de Clarice Lispector, dizendo:

> Estou me sentindo como se já tivesse alcançado secretamente o que eu queria e continuasse a não saber o que eu alcancei. Será que foi essa coisa meio equívoca e esquiva que chamam vagamente de “experiência”? (1999, p. 31).

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005.

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto, PT: Porto, 1996.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leituras para neoleitores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura: ensino e pesquisa. In: CAMARGO, Flávio Pereira [et al]. (org.). **Olhares críticos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Fonte, 2014. p. 15-32.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.). **Itinerários de pesquisa**: pesquisa qualitativa em sociologia da educação. Rio de Janerio: DP&A, 2003. p. 33-48.

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, PT: Edições 70, 2004.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **Aula**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ED.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 189-217.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELMIRO, Célia Abicalil; AFONSO Jr., Delfim; BARROS, Armando Martins de. Imagens e práticas intertextuais em processos educativos. In: PAIVA, Aparecida [et al]. (org.).

Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. p. 209-224.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. In: **Psicologia**: Reflexão e Crítica. 2003, vol.16, n.3, pp. 525-535. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300011> Acesso em: 22 fev. 2015.

BUTOR, Michel. **Repertório**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CANDIDO, Antonio. [et al]. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. (org.). **O direito à literatura**. Recife: UFPE, 2012. p. 17-40.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. **Foco narrativo e fluxo de consciência**. São Paulo: UNESP, 2012.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. São Paulo: Ática, 2005.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 23-33.

CHARTIER, Roger. A revolução da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 19-31.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafio. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029> Acesso em: 26 jan. 2014.

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

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar a arte**: roteiro didático. 3. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Ensino da literatura e o diálogo entre discursos. In: MATTE, Ana Cristina Fricke. (org.). **Lingua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. p. 75-88.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Laboratório de estudos e pesquisa transdisciplinares** – LEPTRANS. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/leptrans/textos.htm> Acesso em: 29 jan. 2015.

GATTI, Bernardete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: **Eccos Revista Científica**. UNINOVE, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, dezembro, 1999. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277007> Acesso em: 26 jan. 2014.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antóno. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2013.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1989.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memória de leituras e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HORÁCIO. Arte poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Moura de Salles. **Dicionário de Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: 34, 1996. 1 v.

_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: 34, 1999. 2 v.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: **Poétique**: revista de teoria e análise literárias – Intertextualidades. Coimbra, PT: Almedina, 1979. n. 27. p. 5-49.

JOACHIM, Sébastien. **Novos aspectos da leitura**. Recife, PE: UFPE, 2012.

_____. **Interdisciplinas**: psicanálise, semiótica, literatura aplicada, literatura comparada. Recife, PE: UFPE, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin, W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

JOZEF, Bella. **A máscara e o enigma**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2006.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOTHE, Flávio R. **Literatura e sistemas intersemióticos**. São Paulo: Cortez, 1981.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estúdios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v 19, n 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 35-86.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed ; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-25.

LDB. **Lei** n.º 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 22 jul. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Aldo de. O ensino da literatura e a pedagogia do digesto. In: LIMA, Aldo de. (org.). **O direito à literatura**. Recife: UFPE, 2012. p. 41-54.

LIMA, Maria do Socorro Carneiro de. **Imagem e identidade**: estudos sobre o professor universitário. Lisboa, 2012. Tese. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/7626> Acesso em: 15 mar. 2015.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 113-124.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: subsídio para uma reflexão sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Maria Helena. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: MARTINS, Maria Helena. (org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 95-105.

MELUCCI, Alberto. Burca de qualidade, ação social e cultura – por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto. (org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

METZ, Christian. Além da analogia, a imagem. In: METZ, Christian. [et al]. **A análise das imagens**. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 7-18.

_____. **O visível e o invisível**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência e Educação**, UNESP, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2014.

_____. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 26 jan. 2014.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **Inteligência da complexidade**: epistemologia e pragmática. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2009.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Produções Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, PT: EDUCA, 2009.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Perdida entre signos**: literatura, artes e mídias, hoje. Belo Horizonte, MG: UFMG. 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2012.

_____. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental e médio. Secretaria de Educação, 2012.

_____. **Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco**: língua portuguesa. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2009.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise de texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura**. 3. ed. São Paulo: 2005.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 6. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-17.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 43-94.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

QUEIROZ, Vera; SANTOS, Roberto Corrêa dos. Linhas para o ensino da literatura. In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Márica Helena S. (org.). **Questões de literatura**. Passo Fundo, RS: UPF, 2003. p. 85-91.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologia**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Tempo e narrativa** (tomo I). Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Tempo e narrativa** (tomo III). Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ROIPHE, Alberto. Didática do ensino de literatura: possíveis articulações verbo-visuais. In: FERREIRA, Lucelena; SANGENIS, Anabelle Loivos Considera Conde. (org.). **Didática e prática de ensino de língua portuguesa e literatura**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 145-164.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-29.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-33.

SACRISTÁN, J. Cimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne. (org**.). Como pensam as imagens**. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. p. 21-36.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

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

SANTOS FILHO, José Jacinto dos Santos. **O beijo da mulher-aranha**: o espaço na narrativa literária e fílmica. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEDUC. **Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco**: Língua portuguesa. 2. ed. Recife: SE, 2009.

_____. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental e médio. Recife: SE, 2012.

SERRES, Guillaume. Formação docente. In: ZANTEN, Agnès. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 425-429.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 31-44.

SILVA, Edson Rosa da. Malraux e o diálogo das artes. In: VAZ, Paulo Bernardo; CASA NOVA, Vera. (org.). **Estação imagem**: desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 17-25.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife, PE: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SOURIAU, Étienne. **La correspondencia de las artes**: elementos de estética comparada. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 15 mar. 2015.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELLES, João Antonio. É pesquisa é?: sobre pesquisa educacional, o professor e o professor pesquisador. In: COELHO, Jonas Gonçalves; BROENS, Marina Claudia; LEMES, Sebastião de Souza. (org.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: metodologia da pesquisa científica e educacional. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 43-54.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. 8. ed. Porto, PT: Gráficos Reunidos, [19--].

TURCHI, Maria Zaira. **Literatura e antropologia do imaginário**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

WHITNEY, W.D. **A vida da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.

_____; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana. (org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-51.

_____. Leitura como experiência. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

_____; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125>

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: pontos & contrapontos. 2. ed. São Paulo: Global ; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

APÊNDICE

PROJETO DE FORMAÇÃO DE FORMADOR DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO COM A PINTURA, A FOTOGRAFIA E O CINEMA

PÚBLICO	**EDUCADORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO**
FORMADOR:	José Jacinto dos Santos Filho

1- INTRODUÇÃO:

A formação do formador de leitores numa prática intertextual e interdisciplinar se consolida a partir do momento em que o formador consegue articular e relacionar as várias linguagens e estabelecer sentido dos diálogos mantidos entre elas. Esta é uma condição premente do formador de leitores: saber conduzir sua prática aos fins que lhe é esperado, isto é, desenvolver estratégias que oriente o leitor a uma leitura que o faça compreender o que está sendo lido.

De acordo com Zilberman (2008), houve um tempo em que a literatura era vista como educativa, estando ligada à formação individual, social e política das pessoas. Com o passar do tempo, ela perde sua importância pedagógica e, no Brasil, a escola afasta a literatura de seu currículo, pois a atenção passou a estar voltada para a formação profissional dos indivíduos. Com esse fato, a leitura do texto literário é prejudicada. Assim, tal leitura deixa de contribuir com a fantasia ou o imaginário do leitor e também com o seu desenvolvimento intelectual. Zilberman (2008, p. 23) declara que a "leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história". Então, ler literatura é oportunizar ao leitor o (re)encontro consigo mesmo e com todas as experiências de sua vida.

Percebemos que não há como desenvolver uma leitura sem estabelecer evidentes relações com o mundo, pois, ao lermos literatura, o que nos assegura sua possibilidade de realidade enquanto linguagem é o caráter de verossimilhança da literatura. O leitor, a partir do seu imaginário, dialoga com as imagens desse mundo, vivencia este espaço da linguagem *como se* nele pudesse habitar. Ele vivencia as coisas e/ou situações do espaço literário quando consegue ver as imagens literárias a partir de suas referências.

O leitor também lê outros textos artísticos além do texto literário, pois, ao se deparar com o texto pictórico, fotográfico ou fílmico, lê o que vê, porque está diante de imagens, cuja sensibilidade perceptível o faz tocar e sentir o visível. Ele sabe o que está lendo porque o que está sendo visto representa o mundo a partir da forma, textura, cor, volume etc. O leitor se relaciona com essas imagens artísticas, tendo consciência de que o que está sendo visto não é o que é, mas é a representação do que elas estão mostrando para ele. Tais imagens são puros fenômenos da percepção diante do sensível.

Diante do exposto, nossa hipótese é a de que o formador de leitores do texto literário, apropriado das ferramentas para leituras que compõem as várias instâncias leitoras, quer do ponto de vista do imaginário, quer do ponto de vista da percepção, conseguirá desenvolver estratégias de leituras com seus alunos a ponto de fazer com que eles dialoguem com essa diversidade de textos e os relacionem, respeitando as especificidades das linguagens e estabelecendo sentido e compreensão para o que leem.

A relevância desse projeto de formação, que é uma extensão de nosso projeto de doutoramente em Educação, pela UFPE, sob a orientação da professora Dr.ª Lívia Suassuna, justifica-se a partir do momento em que contemplamos o disposto no currículo formal nacional através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) ao declarar:

> A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (2000, p. 19).

E, além do mais, o que reza nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, do Estado de Pernambuco:

> (...) a proposta de ensino que aqui se apresenta considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola. (2012, p. 14).

Com isto, acreditamos que os formadores de leitores, conscientes de sua prática de facilitadores de leitura, e considerando as inter-relações dos códigos verbais e não verbais (em especial a literatura, a pintura, a fotografia e o cinema), desenvolverão ações didáticas para uma produtiva leitura de seus alunos quando estes são capazes de perceberem sentido no que leem.

2- OBJETIVO GERAL:

- Refletir e discutir práticas de formação de leitores em sala de aula com o texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema.

3- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o ato da leitura do texto verbal (literário) e não verbais (pintura, fotografia e cinema) como uma prática sociocultural;
- compreender a importância do discurso do texto-imagem e da imagem-texto e suas relações contextuais;
- refletir sobre a aplicabilidade metodológica e técnica da leitura da palavra e da imagem;
- compreender as relações intersemióticas dos textos.

4- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao considerarmos os objetivos a serem alcançados neste projeto de formação de formadores de leitores, apresentaremos alguns dos pressupostos teóricos que nortearão o desenvolvimento desta atividade formadora. Para isto, demonstraremos, primeiro, a concepção de linguagem na qual este estudo se baseia; depois, discutiremos o conceito de leitura, quer do texto literário, quer do texto imagético; a seguir, trataremos dos conceitos de meta, intertextualidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; e, finalizando nossos posicionamentos teóricos,

exporemos a perspectiva que fundamenta nossa ideia de formar formadores de leitores, levando em consideração as questões didáticas que perpassam o ensino da leitura do texto literário e do texto imagem.

A comunicação entre os indivíduos só acontece por conta do domínio que o homem desenvolveu das várias linguagens ao longo de sua existência. É interagindo, via linguagem, que nos entendemos e entendemos as coisas do mundo. Merleau-Ponty (2002, p. 9) diz que "a linguagem jamais é a simples vestimenta de um pensamento que se conhece a si mesmo com toda a clareza". Isto porque a linguagem varia de acordo com os modos de exposição em que ela se realiza, seja narrativa, poesia, pintura, cinema, fotografia etc. Cada forma expressiva da linguagem tem sua característica específica e, para cada uma, há uma maneira de interação e compreensão. Ainda, segundo Merleau-Ponty (2002, p. 9), "a comunicação em literatura não é simples apelo do escritor a significações que fazem parte de um *a priori* do espírito humano: estas, ao contrário, são suscitadas por um aprendizado ou por uma espécie de ação oblíqua". Como se observa, a literatura se faz compreendida em sua significação pelos estudos que se pode realizar a partir dela e também a compreendemos em seu significado a partir de ações indiretas, isto é, partindo das relações que a margeia.

De acordo com Blanchot (1982, p. 39), "no poema, a linguagem nunca é real em nenhum dos momentos por onde passa, porquanto no poema a linguagem afirma-se como todo e sua essência, não tendo realidade senão nesse todo". Com isso, nada no poema se justifica fora de sua linguagem, porque está na linguagem poética a sua própria verdade. Uma ambiguidade então se apresenta: para a existência da linguagem poética, ela precisa dissolver-se em pura imagem, mas para o leitor lê-la, compreendê-la, o parâmetro que ele possui é o seu contexto, a sua história, a sua cultura, a sua experiência de vida.

Supomos que o formador de leitores do texto literário, na esteira de Merleau-Ponty (2002, p. 34), realizará junto a seu aluno a significação do texto literário no momento em que tal formador levar em conta dois tipos de linguagem: a "linguagem falada" e a "linguagem falante", isto é:

> a linguagem falada é aquela que o leitor trazia consigo, é a massa das relações de signos estabelecidos com significações disponíveis, sem a qual, com efeito, ele não teria podido começar a ler, que constitui a língua e o conjunto dos escritos dessa língua, [...] Mas a linguagem falante é a interpelação que o livro dirige ao leitor desprevenido, é aquela operação pela qual um certo arranjo dos signos

> e das significações já disponíveis passa a alterar e depois transfigurar cada um deles, até finalmente secretar uma significação nova [...].

A partir disso, entendemos que o papel do formador, junto aos seus alunos, é dialogar e fazer dialogar com essas linguagens - a que está no cotidiano do aluno e a que está na ficção. Nenhuma dessas linguagens opera distante da realidade que as sustenta. O leitor, que consegue interagir e articular essas linguagens, reage com competência à significação da leitura para si.

O formador de leitores sabe que a linguagem não só se articula no plano do signo verbal, mas também do não verbal como a pintura, a fotografia e o cinema. Estas são manifestações da linguagem pelas quais se compreende o seu sentido, desde que haja a sensibilização do leitor-espectador; o que é visto pelo leitor é pura manifestação da percepção visual cinestésica e tátil, porque "ver implica estabelecer a relação entre o corpo e o que está mais próximo ou o mais adiante. E é a partir dessa relação corpo/imagem que acreditamos que os sentidos não atuam isoladamente, [...]". (SANTOS FILHO, 2009, p. 24).

Outro aspecto deste projeto de formação que discorreremos nesse momento é sobre a leitura. E, a esse respeito, Robert Scholes (1991, p. 17) faz a seguinte consideração:

> Na conversação diária, referimo-nos constantemente à leitura: dizemos ler livros, revistas e jornais, claro, mas afirmamos também que procuramos ler a expressão ou os motivos das pessoas e é vulgar referir-se, por exemplo, que o defesa de uma equipe de futebol americano tenta ler o alinhamento do adversário; lemos também música, bem como outras formas de registros não verbal, tais como mapas ou coreografia; os astrólogos garantem ler as estrelas, também lidas pelos astrônomos, apesar de o fazerem segundo um código distinto.

Como se percebe, a ideia de leitura de Robert Scholes é bem ampliada, pois não se atém unicamente à leitura do texto verbal, mas também à não verbal. E todos esses textos são lidos pelo leitor, tendo como base sua própria trajetória experiencial. Isso implica dizer que, ao lermos, lemos a nossa história, a nossa cultura, toda a instância que opera e operamos socioculturalmente. Scholes (1991, p. 23) ainda afirma que "ler é escrever, é viver, é ler, é escrever: 'fio condutor que remonta a Adão e Eva' e que assim continuará até ser possível". Portanto, entendemos

que a leitura é cíclica, já que um texto gera outro sucessivamente. Ele também ressalta dois procedimentos de leitura: a leitura centrípeta e a leitura centrífuga.

> A leitura centrípeta concebe o texto de acordo com uma intenção original localizada no centro daquele e, quando efetuada sob este ângulo, procurará reduzir o texto ao puro núcleo de intencionalidade não mesclada. A leitura centrífuga, por seu turno, encara a vida do texto como ocorrendo ao longo da respectiva circunstância que se expande constantemente, abrangendo novas possibilidades de significado. (SCHOLES, 1991, p. 23).

Os dois procedimentos apresentados nos fazem refletir sobre a prática pedagógica de leitura que se deseja desenvolver com os alunos: uma, que aliena e restringe o espaço do texto como única perspectiva de relacionamento leitor, em que só no texto pelo texto conseguiria se chegar a uma compreensão, sem se articular às várias dimensões plurais de um texto; e, outra, que leva em conta a multiplicidade de possibilidades que um texto esboça ao leitor, quando ele consegue articular e relacionar as experiências de seu cotidiano, conferindo novos arranjos significativos ao texto e levando à elaboração de outros textos, de maneira contínua. Optamos pelas duas possibilidades, porque acreditamos que uma movimenta a outra.

Pela leitura, alcançamos muitos caminhos que nos levam ao desenvolvimento de nossa competência leitora. Isso se consolida na medida em que percebemos que a leitura que é feita de um texto não se realiza nele mesmo, mas nos muitos textos de nossas vidas. Desse modo, Scholer (1991, p. 26) declara que “ler consiste em reunir textos”, ou seja, a leitura é, portanto, uma ação intertextual. Destacamos ainda que isso não se restringe apenas à leitura do verbal, mas também à não verbal.

Ferrara (2007, p. 7) destaca que

> Toda ação interpretante é, pois, uma relação entre uma representação presente e outras representações possíveis, eventuais e virtuais. O resultado dessa relação é o significado de uma linguagem, ou seja, o significado é uma resultante de um modo de representação, é consequência e vem embutido no próprio modo de representação: uma íntima e indissociável aliança significante-significado.

Evidencia-se então que a relação estabelecida pelo leitor com o objeto de representação, que é perceptível na leitura, é, eminentemente, dialógica. Ele precisa estabelecer elos de compreensão dos códigos, para que se consolide uma interpretação. As construções sociais, culturais e históricas se desenvolvem de acordo com as necessidades, convicções e percepções representativas dos indivíduos e grupos. Assim, um dado sistema representativo se desdobra a partir de referências que se alocam a cada representação posta em contato pelos indivíduos ou grupos. Entendemos que seja esse o processo para o desenvolvimento da leitura e sua compreensão por parte do leitor, ou seja, ele interage com as representações, via representações experienciadas.

Perrone-Moisés (2005, p. 61) nos chama a atenção a respeito das obras literárias ao declarar que "uma das principais características da transformação sofrida pelas obras literárias, a partir do fim do século XIX, é a multiplicação de seus significados, que permitem e até mesmo solicitam uma leitura múltipla". A partir do que é destacado pela professora-autora, não podemos mais ler as obras literárias, sejam romance, conto, poesia etc., sem deixar de considerar o caráter heterogêneo de tais obras. Ler literatura é entrar em contato com a ciência, a sociologia, a história, a geografia, a arte e muito mais outros campos do conhecimento humano.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), a leitura rompe com qualquer fronteira entre as várias áreas do conhecimento humano. Essas autoras assinalam que "O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros" (1999, p. 62). Observa-se que as conexões entre textos são imprescindíveis no ato da leitura, pois, assim, o entendimento de um texto está ancorado nos conhecimentos adquiridos pelas leituras de múltiplos textos realizados pelos leitores. A leitura é intertextual.

Genette (2006, p. 8) nos apresenta a seguinte concepção de intertextualidade: "defino-o de maneira sem dúvida restritiva, como uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro". Assim, entendemos que a prática leitora deverá se desenvolver, levando em conta as várias interseções textuais que são efetivadas no ato da leitura. Isso explica o motivo pelo qual, ao lermos um dado texto, sentimo-nos familiarizados com ele. É uma leitura que precede de outras leituras.

Severino (1998) destaca que a prática educacional não pode desconsiderar a relevância da relação do conhecimento pedagógico com a prática humana, pois esta é uma condição do caráter interdisciplinar da educação. Entendemos, na esteira de Severino, que a prática do saber se exerce interdisciplinarmente, portanto, fica evidente que o processo de formação leitora, que se desenvolve na escola, não pode desconsiderar esse procedimento.

O formador de leitor deverá entender que ler literatura ou ler uma imagem é como estar numa via de vários acessos ou bifurcações. Isso porque uma leitura leva à outra e à outra sucessivamente. Quando se lê literatura, cinema ou pintura, está sendo lida linguagem que se desdobra em linguagem, configurando-se numa metalinguagem. Declara Chalhub (2005, p. 5) que "o ato de leitura, antiquíssimo, é relacional: do poeta ao leitor, persiste a sombra da linguagem de um e de outro, marcados que são pela expectativa do encontro". Isso implica em percebermos que a leitura se consolida a partir da interseção dialógica entre o conhecimento que detém o leitor e o conhecimento proporcionado pelo lido. Remetendo-nos, dessa forma, à metatextualidade de Genette (2006, p. 11) que "é a relação, chamada mais correntemente de 'comentário', que une um texto a outro texto do qual ele fala, sem necessariamente citá-lo (convocá-lo), até mesmo, em último caso, sem nomeá-lo". Assim, um texto está inserido no outro texto, abrindo-se a outro permanentemente em virtude da dinâmica vivida pelo leitor.

O leitor lê signos e com estes se relaciona constantemente para entender o mundo que o cerca e poder assim interagir com ele. O signo se constitui em linguagem para poder dizer o que propõe, fazendo o leitor participar com ela de sua elaboração e reelaboração, permanentemente. A linguagem é múltipla. Pignatari (2004, p. 100) diz que

> A multiplicação e a multiplicidade de códigos e linguagens criam uma nova consciência de linguagem, obrigando a contínuos cotejos entre eles, a contínuas operações intersemióticas e, portanto, a uma visada metalinguística, mesmo no ato criativo – ou, melhor, principalmente nele, mediante processos de *metalinguagem analógica*, processos internos ao ato criador.

O leitor monta ou constrói, desmonta ou desconstrói o texto para fazê-lo compreensível. Ele estabelece uma parceria contínua com os vários signos, na intenção de vivenciar múltiplas experiências que os textos, via signos, proporcionam-lhe. Os textos estão com os leitores,

fazendo parte de sua existência. As experiências que temos no mundo nos fazem percebê-lo como ele é. Assim também é o texto. A cada experiência leitora que se realiza, mais condições temos, na condição de leitores, de lermos mais e mais outros textos.

A prática leitora é transdisciplinar, pois, quando lemos, contatamos as várias fontes de onde provém nosso cabedal de conhecimento sobre as coisas. Inferimos de Merleau-Ponty (2004) que, quando lançamos nosso olhar sobre as coisas do mundo, não as compreendemos em si, mas a nossa compreensão se processa a partir de nosso ponto de vista. Isso implica em entender que, ao vermos um quadro de pintura, por exemplo, não vemos só cores *e* formas distintamente, vemos cores *com* formas no todo presente. É como ele diz: "o homem não é um espírito *e* um corpo, mas um espírito *com* um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas" (2004, p. 17-18). É sob essa perspectiva que entendemos a lógica da transdisciplinaridade, discutida claramente por Nicolescu quando nos fala de um terceiro termo incluído: "*existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A*" (1999, p. 38).

A partir do que já colocamos a respeito da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, estamos propondo uma formação de formadores de leitores que respeite o indivíduo inserido num mundo plural, onde a aquisição do conhecimento, levando em conta a relação do indivíduo e seu meio espacial, não se processa de forma compartimentada, mas na totalidade complexa da própria existência humana. É por essa razão que comungamos do que declara Imbernón (2010, p. 15):

> A educação e a formação do docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não.

Assim, formar formadores de leitores é uma tarefa que exige uma didática que integre o leitor ao mundo no qual ele está inserido, em observância às diversidades e convergências espaciais. O formador de leitor deverá entender que aquele que ele está formando tem nas mãos um texto (quer verbal, quer não verbal) que representa o mundo e todos os seus acontecimentos, e isso será perceptível se a prática da formação for plural.

Libâneo (1994, p. 17) destaca que

> a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Há, como se nota, uma necessidade premente de pensar a formação do formador de leitor, no bojo das práticas educativas, considerando tal formação como o ponto chave que descortinará o véu da compreensão leitora. Como entendemos que a leitura também forma o indivíduo, compete à formação do formador de leitor assegurar um direcionamento didático que favoreça uma relação entre prática e teoria de modo que o leitor esteja preparado para de fato ler o texto literário e o articule a sua própria existência no mundo.

5- CARGA HORÁRIA:

Este projeto de formação de formadores de leitores tem uma carga horária total de 60 horas, distribuídas em três etapas formadoras, com 20 horas para cada bloco da formação.

6- FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

O desenvolvimento deste projeto de formação dependerá de nosso envolvimento e dos formandos com o objeto perseguido, no caso a formação do leitor, justamente pelo objetivo dessa pesquisa que é o de analisar e propor uma prática docente do formador de leitores numa perspectiva meta e intertextual, interdisciplinar e intersemiótica do texto literário na relação com as outras artes, em especial, a pintura, a fotografia e o cinema.

Nossa proposta de formação tem como método o fenomenológico, e sobre fenomenologia, Merleau-Ponty (2006, p. 1) diz que “a fenomenologia é o estudo das essências” e é sob a ótica merleaupontyana que entendemos essência dessa proposta de formação, isto é, não compreendemos o mundo pensando sobre ele, mas indo ao encontro do que ele é, pois, através da visão, percebemos e vemos o mundo, logo ele

é o que percebemos e vemos. Nisso consiste a essência. Ainda mais: “Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 13). Assim, toda experiência vivenciada com as coisas do mundo é possível a partir de como essas coisas são vistas e percebidas por nós. Entendemos que nossa relação com o mundo e suas coisas só é possível a partir do momento em que a nossa experiência é com este mundo e suas coisas, não dentro nem fora, mas *com*.

É a partir dessa *relação com* que desenvolveremos nossas reflexões acerca da leitura das linguagens (literatura, pintura, cinema e fotografia) em destaques em nossa pesquisa. Não teremos neste projeto uma participação passiva na investigação da leitura e da formação do formador de leitor, mas nos propomos, para a leitura da imagem dos objetos em pauta, uma atenção cuidadosa à fenomenologia da imagem que, conforme Bachelard (1988, p. 4) “a fenomenologia da imagem exige que ativemos a participação na imaginação criante”. Pois bem, é também refletindo sobre essa “imaginação criante” que desenvolveremos nosso trabalho, porque entendemos que uma dada imagem não vem do nada, vem do nosso envolvimento com o mundo. E mais, na esteira de Turchi (2003, p. 13), “a imaginação humana – energia vital inalienável das configurações de sentido – transcende e ordena todas as outras atividades da consciência”.

Além da fenomenologia, recorreremos também aos estudos da semiótica numa perspectiva peirceana quando refletiremos e analisaremos as representações sígnicas dos formadores de leitores e suas relações com o mundo-signo. Como assinalam Santaella e Nöth (2001, p, 17), representação, para Peirce, “é o processo da apresentação de um objeto a um intérprete de um signo ou a relação entre o signo e o objeto”. Com isso, observaremos como os formadores se relacionam com o objeto sígnico e como eles interagem à apresentação e à re-apresentação desse objeto-signo.

Define Peirce (2010, p. 61) que *representar* é “estar em lugar de, isto é, estar numa tal relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse esse outro”. Estaremos com isso contribuindo como os formadores de leitores no desenvolvimento de suas práticas de leituras em sala de aula com o objeto-texto. Este em nosso projeto de formação é concebido como um símbolo, que, para Pierce (2010, p. 40), “todo símbolo é uma coisa viva”, portanto, essa dinâmica simbólica é percebida por nós a partir das

múltiplas relações que são constituídas pelos leitores com esses objetos simbólicos. Acreditamos com isso que os formadores de leitores devam ser cônscios dos movimentos desenvolvidos pelos signos/símbolos nas interações operacionalizadas pela leitura, porque é importante entender que "o corpo de um símbolo transforma-se lentamente, mas seu significado cresce inevitavelmente, incorpora novos elementos e livra-se de elementos velhos" (PIERCE, 2010, p. 40).

Assim, sob essa perspectiva metodológica, essa proposta de formação terá os seguintes passos:

- Três cursos de formação com uma carga horária de 20 horas cada, distribuídos da seguinte forma:
    - A formação do formador de leitores do texto literário e a pintura.
    - A formação do formador de leitores do texto literário e a fotografia.
    - A formação do formador de leitores do texto literário e o cinema.
- As formações ocorrerão em dia e local previamente acordados junto à gerência da GRE/Gerência Regional de Educação (SEE).
- Os cursos de formação serão ministrados num dia da semana, com uma duração de 4 horas.
- Os cursos, além de uma reflexão teórica, têm um caráter prático, para isso teremos:
    - explanação dos conteúdos;
    - levantamento de questões aos cursistas;
    - debate sobre as questões levantadas em sala de aula e decorrentes das leituras solicitadas;
    - exercícios de leitura intersemiótica.

OBSERVAÇÃO: O detalhamento de cada aula se encontra no plano de curso de cada encontro em anexo.

7- CONTEÚDOS

- A leitura e sua significação
- A leitura: compreender e aprender

- A leitura e o leitor: contexto sociocultural
- A leitura do texto literário e sua relação intertextual/intersemiótica
- A leitura do texto imagético (pintura, fotografia e cinema) e seu contexto: ideologia e imaginário
- A leitura da imagem: as percepções visuais e o imaginário
- Leitura e leitor de imagens verbais e não verbais: interações
- A imagem-texto e texto-imagem: construção de sentido

OBSERVAÇÃO: As metas de aprendizagem correspondente aos conteúdos estão no plano de curso em anexo.

8- AVALIAÇÃO:

Os cursistas, durante a formação, serão avaliados por sua participação nos encontros e comprometimento com as atividades desenvolvidas de leitura e produção.

OBSERVAÇÃO: Os instrumentos e critérios de avaliação se encontram nos planos de curso em anexo.

9- INDICAÇÃO BIBLIOGRÁFICA PARA OS EDUCADORES CURSISTAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. **O texto literário**: por uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2011.
ARANHA, Carmen S. G. **Exercícios do olhar**: conhecimento e visualidade. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. **Encruzilhadas do olhar**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
AUMONT, Jacques. **A imagem**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
_____. **O olho interminável** [cinema e pintura]. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
AUMONT, Jacques. et al. **A estética do filme**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
_____. **A intuição do instante**. Campinas, SP: Verus, 2007.
BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizontes: C/Arte, 1998.
_____. **A imagem no ensino da arte**. anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Edições 70, 1999.
_____. **Sobre o olhar**. São Paulo: GG Brasil, 2003.
BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
BOURO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2003.
_____. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: 2006.
CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 1994.
CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar a arte**: roteiro didático. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.
DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena. (orgs.). **Por que ler?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.
DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível (1979-2004). Florianópolis, SC: UFSC, 2012.
DINIZ, Luis de Melo. **Da palavra à imagem**: uma análise da crítica social, através do espaço, em Hard Times. João Pessoa, PB: Fotograf, 2009.
DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
FABRIS, Annateresa. **O desafio do olhar**: fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas. vol. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão**: uma estudo da psicologia da representação pictórica. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
GONÇALVES, Aguinaldo José. **Museu movente**: o signo da arte em Marcel Prust. São Paulo: UNESP, 2004.
GRAÇA, Marina Estela. **Entre o olhar e o gesto**: elementos para uma poética da imagem animada. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.
HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa visual. Porto Alegre: Mediação, 2007.
HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

ISER. Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. vol. 2. São Paulo: Ed. 34. 1999.
JAUSS, Hans Robert... et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo : Editora UNESP, 2002.
JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: SENAC São Paulo: 2009.
KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). **A pintura**. Vol. 10: os gêneros pictóricos. São Paulo: Ed. 34, 2006.
LOSADA, Terezinha. **A interpretação da imagem**: subsídios para o ensino da arte. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.
MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.
MENEZES, Philadelpho. **Roteiro de leitura**: Poesia concreta e visual. São Paulo: Ática, 1998.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
METZ, Christian. **A significação no cinema**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
METZ, Christian. et al. **A análise das imagens**. Petrópoles, RJ: Vozes, 1974.
NEIVA JÚNIOR, Eduardo. **A imagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
NOVAES, Adauto. (org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC São Paulo: 2005.
OLIVEIRA, Valdevino Soares. **Poesia e pintura**. Um diálogo em três dimensões. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 13. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos. **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
PEIXOTO, Clarice Ehlers. (org.). **Antropologia e imagem**, vol. 1: narrativas diversas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2012.
PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.
_____. Tópicos de semiótica: modelos teóricos e aplicações. São Paulo: Annablume, 2008.
_____. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
PIGNATARI, Décio. **Semiótica e literatura**. 6. ed. Cotia, SP: Ateliê, 2004.
PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.
PILLAR. Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PRAZ, Mario. **Literatura e artes visuais**. São Paulo: Cultrix, 1982.
RAMOS, Fernão Pessoa. (org.). **Teoria contemporânea do cinema**: pós-estruturalismo e filosofia analítica. vol. 1. São Paulo: SENAC São Paulo: 2005.
SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
_____. **Percepção**: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning: 2012.
SARAIVA, Juracy Assmann. **Narrativas verbais e visuais**: leituras refletidas. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.
SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.
SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
STAM, Robert. **A literatura através do cinema**: realismo, magia e arte da adaptação. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
VAZ, Paulo Bernardo; CASA NOVA, Vera. (org.). **Estação imagem**: desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; MELENDI, Maria Angélica. (org.). **Diálogos entre linguagens**. Belo Horizonte: C / Arte, 2009.
VIEIRA, André Soares. **Escrituras do visual**: o cinema no romance. Santa Maria: UFSM, 2007.
WALTY, Ivete Lara Camargo *et al*. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
_____. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
ZANDWAIS, Ana. **Estratégias de leitura**: como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal. Porto Alegre: Sagra, 1990.
ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PLANO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE FORMADOR DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO COM A PINTURA, A FOTOGRAFIA E O CINEMA

PÚBLICO	**EDUCADORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO**
FORMADOR:	José Jacinto dos Santos Filho

FORMAÇÃO – MÓDULO I
Temática: A formação do leitor do texto literário e a pintura
Carga horária total: 20h
Carga horária por encontro: 4h

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a pintura
Encontro 01
Data: _22_/_08_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• O que é a leitura

• Concepção do literário

• A leitura do texto literário: características

• A leitura e o leitor do texto literário: contexto sociocultural</td><td rowspan="2">- Conhecer e problematizar diferentes conceitos de leitura.

- Reconhecer que o texto literário possui uma linguagem específica

- Compreender que o texto literário solicita uma leitura diferenciada, considerando suas especificidades.

• Relacionar a leitura do texto literário ao universo do leitor em seu contexto sociocultural.</td><td rowspan="2">1. Apresentação do curso de formação de formador de leitor do texto literário.

2. Levantamento dos conhecimentos prévios do professor-cursista sobre leitura.

3. Levantamento dos conhecimentos prévios do professor-cursista acerca das características do texto literário.

4. Leitura de um conto. Proceder à leitura em grupo de um conto, levantando características da linguagem do texto literário e explicitação dos procedimentos utilizados pelo autor para a produção dos efeitos de sentido do texto lido.</td><td>Realização da leitura do conto literário pelos professores e sua proposta de leitura em sala de aula.</td><td>Verificar se os professores:
1. demonstram compreensão dos conceitos básicos sobre leitura do texto literário;
2. concretizam a proposta de leitura do texto literário em sala de aula e como o fazem.</td></tr>
<tr><td>REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. (org.). Práticas da leitura. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena. (orgs.). Por que ler? Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.). Leitura: práticas, impressos, letramentos. 3. ed. Belo</td><td>RECURSOS

1. Data show
2. Computador
3. Cópias de texto literário

Texto literário de apoio:

FONSECA, Rubem. Especular. In: FONSECA, Rubem. Pequenas criaturas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.</td></tr>
</table>

		5. Partindo do conceito de leitura do texto literário, rever com os cursistas procedimentos de leitura do conto na sala de aula.	Horizonte: Autêntica, 2011. ISER. Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. vol. 2. São Paulo: Ed. 34. 1999. JAUSS, Hans Robert... et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo : Editora UNESP, 2002. KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.	

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a pintura
Encontro 02
Data: _29_/_08_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr>
<td>• Concepção de imagem

• Conceito de leitura do texto pictórico

• A leitura do texto pictórico e seu contexto: ideologia, imaginário e percepções visuais</td>
<td>- Conhecer e discutir o conceito de imagem.

- Reconhecer o porquê da imagem pictórica ser um texto.

- Discutir e problematizar o conceito de leitura do texto pictórico.

- Discutir conceitos fundantes de ideologia, imaginário e percepção na arte.

- Compreender a leitura do texto imagético (pintura), tendo em vista as dimensões ideológicas, imaginárias e perceptivas.</td>
<td>1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos cursistas sobre imagem.

2. Solicitar aos cursistas a leitura, em grupo, de um texto imagético (pintura) a partir dos seus conhecimentos prévios.

3. Socialização das leituras dos grupos, seguida de uma discussão.

4. Revisão e discussão com os cursistas dos conceitos de imagem, imaginário, ideologia e percepção visual.

5. Revisão e discussão com os cursistas do conceito de leitura de imagem pictórica a partir de um referencial teórico.

6. Discussão e aplicação de um roteiro de leitura de imagem-texto pictórico.</td>
<td>Leitura de imagem pictórica em grupo, tendo em vista a aplicação de um roteiro de leitura e depois sua apresentação ao grande grupo.</td>
<td>Verificar se os cursistas:
1. interagem com a imagem pictórica a partir das concepções discutidas;
2. aplicam à leitura da imagem pictórica o roteiro discutido.</td>
</tr>
<tr><th>REFERÊNCIAS</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr>
<td colspan="3"></td>
<td>ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. Encruzilhadas do olhar. Porto Alegre: Mediação, 2007.
BARBOSA, Ana Mae. Tópicos e utópicos. Belo Horizontes: C/Arte, 1998.
_____. A imagem no ensino da arte. anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
COSTELLA, Antonio F. Para apreciar a arte: roteiro didático. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.
FERRARA, Lucrécia D’Aléssio. Leitura sem palavras. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
GOMBRICH, E. H. Arte e ilusão: um estudo da psicologia</td>
<td>1. Data show
2. Computador
3. Cópia de pintura

Texto imagem para leitura:

SIGAUD, Eugênio. Acidente de trabalho. Encáustica sobre tela, 132 x 95 cm. 1944.</td>
</tr>
</table>

		7. Solicitação aos cursistas de uma nova leitura da imagem pictórica lida anteriormente, considerando os conceitos e o roteiro de leitura de imagem. 8. Apresentação e debate das leituras ao grande grupo.	da representação pictórica. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa visual. Porto Alegre: Mediação, 2007. LOSADA, Terezinha. **A interpretação da imagem**: subsídios para o ensino da arte. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011. MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007. PILLAR. Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.	

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a pintura
Encontro 03
Data: _05_/_09_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• O que é intersemiose

• A leitura do texto literário e sua relação intertextual/intersemiótica com a pintura</td><td rowspan="2">- Conhecer e discutir o conceito de uma relação intersimiótica.

- Compreender e discutir o conceito de leitura intersemiótica do texto literário e pictórico.</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas a leitura de um texto literário e relacioná-la à imagem de uma pintura (em grupo).

2. Socialização das leituras dos grupos, seguida de um debate.

3. Rever com os cursistas o conceito de relação intersemiótica a partir da teoria.

4. Debater com os cursistas o conceito de leitura intersemiótica/intertextual.

5. Rediscutir com os cursistas a realização de uma leitura intersemiótica.

6. Solicitar aos cursistas uma nova leitura do texto literário, interrelacionando-o com uma imagem pictórica.

7. Apresentação e debate das leituras ao grande grupo.</td><td>A leitura de um texto literário, relacionando-o a uma pintura.</td><td>Verificar se os cursistas:
1. relacionam o texto literário ao pictórico a partir da concepção de intersemiose.</td></tr>
<tr><td>REFERÊNCIAS
KOTHE, Flávio R. Literatura e sistemas intersemióticos. São Paulo: Cortez, 1981.
OLIVEIRA, Valdevino Soares. Poesia e pintura. Um diálogo em três dimensões. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
PLAZA, Júlio. Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 1987.
PRAZ, Mario. Literatura e artes visuais. São Paulo: Cultrix, 1982.
VAZ, Paulo Bernardo; CASA NOVA, Vera. (org.). Estação imagem: desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
WALTY, Ivete Lara Camargo et al. Palavra e imagem: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.</td><td>RECURSOS
1. Data show
2. Computador
3. Cópia de texto literário
4. Cópia de imagem pictórica

Textos para leitura:

Conto:
MARIANO, Antônio. A Carioca. In: LUNARDI, Adriana... [et al]. Contos sobre tela. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2005.

Pintura:
Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905). A carioca, 1882; óleo sobre tela, 205,5 x 134 cm; coleção Museu Nacional de Belas Artes / IPHAN / MinC.</td></tr>
</table>

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a pintura
Encontro 04
Data: _12_/_09_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• Características do texto verbal e não-verbal

• O leitor do texto verbal (literário) e não-verbal (pictórico)

• Leitura e leitor de imagens verbais e não-verbais: interações – pintura e literatura</td><td rowspan="2">- Caracterizar o verbal e o não-verbal.

- Compreender o leitor do texto literário e pictórico como sujeito coparticipante.

- Compreender e debater a relação leitor e leitura frente aos textos verbais e não-verbais, considerando as interações entre a pintura e a literatura.</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas que apontem aspectos que diferenciem o verbal do não-verbal. (Discussão do texto “O semi-simbolismo na pintura”, de Peitroforte)

2. Rever com os cursistas as características do texto verbal e não-verbal.

3. Solicitar aos cursistas que apresentem suas ideias sobre o leitor do texto literário e pictórico.

4. Debater com os cursistas uma concepção de leitor do texto verbal e não-verbal.

5. Discutir com os cursistas as interações da leitura e do leitor do texto literário e pictórico.

6. Solicitar aos cursistas a elaboração de uma sequência didática,</td><td>Elaborar uma sequência didática aplicada à leitura do texto verbal e não-verbal.</td><td>Verificar, pelas sequências didáticas, a interação do texto verbal e não-verbal.</td></tr>
<tr><td>REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Encruzilhadas do olhar no ensino das artes. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.
BERTRAND, Denis. Caminhos da semiótica literária. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
GONÇALVES, Aguinaldo José. Museu movente: o signo da arte em Marcel Prust. São Paulo: UNESP, 2004.
PIETROFORTE, Antonio Vicente. Semiótica visual: os percursos do olhar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
PIGNATARI, Décio. Semiótica e literatura. 6. ed. Cotia, SP: Ateliê, 2004.</td><td>RECURSOS

1. Data show
2. Computador
3. Cópia de texto literário
4. Cópia de imagem pictórica

Textos para leitura:

Conto:

BARROS, Manoel de. Ver. In: Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010. p. 29.

Poema:

VIÉGAS-FARIA, Beatriz. Recado da mulher ao pintor. In: Pampa pernambucano: poesia, imagens, e-mails. Porto Alegre, RS: Uniprom, 2000. p. 16.</td></tr>
</table>

		considerando a relação intersemiótica do texto verbal e não-verbal. 7. Socialização das sequências didáticas, seguida de um debate pelo grande grupo. 8. Solicitar aos cursistas que apliquem a sequência didática elaborada a seus alunos (Os cursistas apresentarão um resultado no encontro seguinte).		Pintura: **Iluminura**, de Martha Barros. **A cega**, de Gil Vicente.

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a pintura
Encontro 05
Data: _19_/_09_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th>CONTEÚDO</th><th>METAS DE APRENDIZAGEM</th><th>PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td>A experiência da leitura do texto literário e pictórico na sala de aula.</td><td>Verificar com os cursistas a aplicabilidade da atividade de leitura do texto literário em relação com o texto pictórico junto aos seus alunos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">• A imagem-texto e texto-imagem: construção de sentido entre pintura e literatura</td><td rowspan="2">- Analisar a imagem pictural e a imagem literária em busca dos seus sentidos.</td><td rowspan="2">1. Leitura de um conto e uma pintura para discutir o sentido das imagens na literatura e na pintura.

2. Solicitar aos cursistas que socializem os resultados da sequência didática de leitura do texto literário e sua relação com a pintura aplicada com seus alunos.

3. Debater com os cursistas as experiências da atividade realizada com os alunos.

4. Discutir com os cursistas o(s) sentido(s) da imagem-texto e do texto-imagem a partir das atividades realizadas com os seus alunos.

5. Avaliar a experiência vivenciada no período da formação.</td><th>REFERÊNCIAS</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr><td>ARANHA, Carmen S. G. Exercícios do olhar: conhecimento e visualidade. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
BERGER, John. Modos de ver. São Paulo: Edições 70, 1999.
FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
NOVAES, Adauto. (org.). Muito além do espetáculo. São Paulo: SENAC São Paulo: 2005.
METZ, Christian. et al. A análise das imagens. Petrópoles, RJ: Vozes, 1974.</td><td>1. Data show
2. Computador
3. Formulário de questões para a avaliação da formação

Conto:

“O retrato oval”, de Edgar Allan Poe

Pintura:

La toilette, de Toulmouche</td></tr>
</table>

PLANO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE FORMADOR DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO COM A PINTURA, A FOTOGRAFIA E O CINEMA

PÚBLICO	**EDUCADORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO**
FORMADOR:	José Jacinto dos Santos Filho

FORMAÇÃO – MÓDULO II
Temática: A formação do leitor do texto literário e a fotografia
Carga horária total: 20h
Carga horária por encontro: 4h

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a fotografia
Encontro 01
Data: _26_/_09_/_2013_ Hora aula: 04h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• O que é a fotografia

• O texto fotográfico

• A leitura da fotografia e sua significação</td><td rowspan="2">- Conhecer e discutir o conceito de fotografia.

- Compreender o porquê de a fotografia ser um texto.

- Compreender e discutir o ato da leitura fotográfica e as possibilidades significativas da imagem fotográfica.</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas que façam seu autorretrato com uma câmera fotográfica.

2. A partir de uma imagem fotográfica, discutir com os professores-cursistas o que eles conhecem sobre fotografia.

3. Rever e discutir com os cursistas o conceito de fotografia, apoiado na teoria.

4. Problematizar e discutir com os cursistas o que justifica a fotografia ser um texto.

5. Rever e discutir com os cursistas o conceito de leitura do texto fotográfico e sua significação.

6. Desenvolver em grupo uma atividade de leitura de um texto fotográfico.

7. Socializar e discutir com o grande grupo suas leituras do texto fotográfico.</td><td>A leitura de um texto fotográfico.</td><td>Verificar a interação e a compreensão dos cursistas a respeito da leitura de um texto fotográfico.</td></tr>
<tr><td>REFERÊNCIAS

BERGER, John. Sobre o olhar. São Paulo: GG Brasil, 2003.

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FABRIS, Annateresa. O desafio do olhar: fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas. vol. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

NOVAES, Adauto. (org.). Muito além do espetáculo. São Paulo: SENAC São Paulo: 2005.

SANTAELLA, Lucia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.</td><td>RECURSOS

1. Data show
2. Computador
3. Cópia de imagens fotográficas
4. Câmera fotográfica

Fotografias:

Autorretrato dos cursistas

Henri Cartier Bresson. México, 1964 – Man’s shadow girl-leaning

Joel Robison – O livro com porta</td></tr>
</table>

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a fotografia
Encontro 02
Data: _03_/_10_/_2-13_ Hora aula: 04h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• A leitura do texto imagético (fotografia) e seu contexto: ideologia, imaginário e percepção visual.</td><td rowspan="2">- Compreender e discutir o conceito de leitura do texto imagético (fotografia), tendo em vista as suas dimensões ideológicas, imaginárias e perceptivas.</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas que leiam e interajam com uma imagem de uma fotografia, contextualizando-a.

2. Solicitar aos cursistas que socializem e debatam a sua leitura.

3. Rever e debater com os cursistas o conceito de fotografia, considerando o contexto, a ideologia e a percepção visual do texto fotográfico.

4. Solicitar aos cursistas uma nova leitura da imagem fotográfica lida anteriormente, considerando contexto, ideologia e percepção visual.

5. Socialização das leituras ao grande grupo, seguida de debate.</td><td>Leitura de uma imagem fotográfica.</td><td>Verificar a leitura da imagem fotográfica, tendo em vista contexto, ideologia e percepção visual.</td></tr>
<tr><td>REFERÊNCIAS
BARTHES, Roland. A câmara clara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
BERGER, John. Modos de ver. São Paulo: Edições 70, 1999.
CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. (org.). A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
PEIXOTO, Clarice Ehlers. (org.). Antropologia e imagem, vol. 1: narrativas diversas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
SANTAELLA, Lucia. Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning: 2012.
SONTAG, Susan. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.</td><td>RECURSOS
1. Data show
2. Computador
3. Cópia de imagens fotográficas

Fotografias:

Sebastião Salgado
Brassai
Julia Margaret Cameron
Oscar Gustav Rejlander</td></tr>
</table>

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a fotografia
Encontro 03
Data: _10_/_10_/_2013_ Hora aula: 04h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th>CONTEÚDO</th><th>METAS DE APRENDIZAGEM</th><th>PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Leitura intersemiótica da fotografia com o texto literário.</td><td rowspan="2">Verificar como os cursistas articulam o texto fotográfico com o texto literário.</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">• A leitura do texto literário e sua relação intertextual/intersemiótica com a fotografia</td><td rowspan="2">- Compreender e discutir o conceito de leitura intersemiótica do texto literário e da fotografia.</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas que leiam um texto literário e o relacione com uma imagem fotográfica (em grupo).

2. Solicitar aos cursistas que socializem as leituras dos grupos, seguidas de debate.

3. Rever com os cursistas a compreensão do conceito de leitura intersemiótica/intertextual com a fotografia e o texto literário.

4. Discutir com os cursistas uma proposta de leitura intersemiótica entre a fotografia e o texto literário.

5. Solicitar aos cursistas, em grupo, uma nova leitura do texto literário, interrelacionando-o com uma imagem fotográfica.

6. Socialização das leituras ao grande grupo, seguida debate.</td><th>REFERÊNCIAS</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr><td>AUMONT, Jacques. A imagem. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
FONSECA, Pedro Carlos Louzada; SOUSA, Fábio D’Abadia de. Literatura e fotografia: o anseio pela apreensão do instante. Signótica, v. 20, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008.
SONTAG, Susan. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
VAZ, Paulo Bernardo; CASA NOVA, Vera. (org.). Estação imagem: desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; MELENDI, Maria Angélica. (org.). Diálogos entre linguagens. Belo Horizonte: C / Arte, 2009.</td><td>1. Data show
2. Computador
3. Cópia de imagens fotográficas
4. Cópias de contos

Conto:

O vitral – de Osman Lins
Descontando a história – de Zeca Fonseca
Eu não tenho nada contra os observadores de pássaros de Zeca Fonseca

Poemas:

O fotógrafo – de Manoel de Barros
Gorjeios – de Manoel de Barros

Fotografias:

Rosângela Rennó
Bavcar
Pardal – de Solange Costa</td></tr>
</table>

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a fotografia
Encontro 04
Data: _17_/_10_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th>CONTEÚDO</th><th>METAS DE APRENDIZAGEM</th><th>PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td>Leitura intersemiótica do texto literário e fotográfico e a elaboração de uma sequência didática.</td><td>Verificar a coerência da leitura intersemiótica realizada pelos cursistas e a elaboração das sequências didáticas.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">• Leitura e leitor de imagens verbais e não-verbais: interações – fotografia e literatura</td><td rowspan="2">- Compreender e debater a relação leitor e leitura frente aos textos verbais e não-verbais, considerando as interações entre a fotografia e a literatura.</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas que interajam com o texto literário e o texto fotográfico, numa relação intersemiótica.

2. Solicitar aos cursistas que socializem e debatam as leituras dos textos literário e fotográfico.

3. Elaboração de uma sequência didática, considerando a relação intersemiótica do texto verbal e não-verbal.

4. Socialização das sequências didáticas, seguida de um debate pelo grande grupo.

5. Solicitar aos cursistas que apliquem a sequência didática elaborada a seus alunos (Os cursistas apresentarão um resultado no encontro seguinte).</td><th>REFERÊNCIAS</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr><td>DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
NEIVA JÚNIOR, Eduardo. A imagem. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
PIETROFORTE, Antonio Vicente. Semiótica visual: os percursos do olhar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
SANTAELLA, Lucia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
SAMAIN, Etienne. (org.). Como pensam as imagens. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.</td><td>1. Data show
2. Computador
3. Cópia de imagem fotográfica
4. Cópias de um conto

Conto:

HATOUM, Milton. Um estrangeira na nossa rua. In: HATOUM, M. A cidade ilhada: contos. São Paulo: Campanhia das Letras, 2009. p. 15-22.

VILELA, Luiz. Amor. In: VILELA, L. Amor e outros contos. Erichim, RS: Edelbra, 2009. p. 5-9.

Poema:

LIMA, Daniel. Vida cigana. In: LIMA, D. Poemas. Recife, PE:</td></tr>
</table>

				Cepe, 2010. p. 66-67. Fotografia: Análise, de Jacob Lopes Jerry Uelsmann 1 e 2

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e a fotografia
Encontro 05
Data: _24_/_10_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="3">• A imagem-texto e texto-imagem: construção de sentido entre fotografia e literatura.</td><td rowspan="3">- Analisar a imagem fotográfica e a imagem literária em busca dos seus sentidos.</td><td rowspan="3">1. Solicitar aos cursistas que leiam um texto literário e uma imagem fotográfica e discutam o sentido entre os textos.

2. Solicitar aos cursistas a socialização dos resultados da sequência didática de leitura do texto literário e sua relação com a fotografia aplicada com seus alunos.

3. Debater as experiências da atividade realizada em sala de aula com os alunos.

4. Discutir o(s) sentido(s) da imagem-texto e do texto-imagem a partir das atividades realizadas com os alunos na escola.

5. Avaliar a experiência vivenciada no período da formação.</td><td>A experiência da leitura do texto literário e fotográfico em sala de aula.</td><td>Verificar com os cursistas a aplicabilidade da atividade de leitura do texto literário em sua relação com o texto fotográfico em sala de aula.</td></tr>
<tr><th>REFERÊNCIAS</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr><td>BACHELARD, Gaston. A intuição do instante. Campinas, SP: Verus, 2007.
BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
DERRIDA, Jacques. Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004). Florianópolis, SC: UFSC, 2012.
LANGER, Susanne K. Sentimento e forma. São Paulo: Perspectiva, 1980.
METZ, Christian. et al. A análise das imagens. Petrópoles, RJ: Vozes, 1974.</td><td>1. Data show
2. Computador
3. Formulário de questões para a avaliação da formação

Poema e fotografia:

COURA, Roberto; RIBEIRO NETO, Amador. Imagens e poemas. João Pessoa, PB: UFPB, 2008.</td></tr>
</table>

PLANO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE FORMADOR DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO NUMA RELAÇÃO COM A PINTURA, A FOTOGRAFIA E O CINEMA

PÚBLICO	**EDUCADORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO**
FORMADOR:	José Jacinto dos Santos Filho

FORMAÇÃO – MÓDULO III
Temática: A formação do leitor do texto literário e o cinema
Carga horária total: 20h
Carga horária por encontro: 4h

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e o cinema
Encontro 01
Data: _31_/_10_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• O que é o cinema

• A linguagem fílmica

• A leitura da imagem fílmica e a significação de sua linguagem</td><td rowspan="2">- Conhecer e discutir o conceito de cinema.

- Conhecer e discutir a linguagem cinematográfica.

- Compreender e discutir o ato da leitura fílmica e as possibilidades significativas da imagem em movimento.</td><td rowspan="2">1. Solicitar dos cursistas o que eles sabem sobre cinema.

2. Rever com os cursistas o conceito de cinema a partir da teoria.

3. Assistir com os cursistas a um filme (curta metragem).

4. Solicitar dos cursistas, após assistir ao filme, que falem sobre o conhecimento que têm sobre a linguagem fílmica.

5. Rever e debater com os cursistas a linguagem fílmica.

6. Solicitar dos professores-cursistas o conhecimento que têm sobre a leitura do texto fílmico.

7. Rever e debater o conceito de leitura de cinema e sua significação.

8. Desenvolver em grupo uma atividade de leitura do texto fílmico, considerando a especificidade de sua linguagem.

9. Socialização e debate no grande grupo das leituras realizadas.</td><td>A leitura de um texto fílmico.</td><td>Verificar se os cursistas aplicam os conhecimentos da linguagem fílmica na leitura da imagem em movimento.</td></tr>
<tr><td>REFERÊNCIAS
AUMONT, Jacques. et al. A estética do filme. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro: 2006.
MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.
METZ, Christian. A significação no cinema. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
_____. O olhar e a cena. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.</td><td>RECURSOS
1. Data show
2. Computador
3. Caixa de som

Curta metragem:

“Esboço para fotografia”, de Bruno Carneiro

“O Sanduiche”, de Jorge Furtado</td></tr>
</table>

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e o cinema
Encontro 02
Data: _07_/_11_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• A leitura do texto em movimento (cinema) e seu contexto: ideologia, imaginário e percepção visual.</td><td rowspan="2">- Refletir e discutir o conceito de leitura do texto imagético (cinema), tendo em vista as dimensões ideológicas, imaginárias e da percepção visual.</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas que, em grupo, leiam e interajam com um filme (curta metragem), contextualizando-o.

2. Solicitar aos cursistas que socializem e debatam as leituras dos grupos.

3. Rever e debater o conceito de leitura do texto fílmico, considerando o contexto, a ideologia e a percepção visual.

4. Solicitar aos cursistas, em grupo, uma nova leitura do texto fílmico lido anteriormente, considerando contexto, ideologia e percepção visual.

5. Socialização das leituras ao grande grupo, seguida de debate.</td><td>Leitura de um texto fílmico.</td><td>Verificar a leitura do texto fílmico, tendo em vista contexto, ideologia e percepção visual.</td></tr>
<tr><td>REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. et al. A estética do filme. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
_____. O olho interminável [cinema e pintura]. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. Lendo as imagens do cinema. São Paulo: SENAC São Paulo: 2009.
NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 83-84.</td><td>RECURSOS

1. Data show
2. Computador
3. Caixa de som

Curta metragem:

“Esboço para fotografia”, de Bruno Carneiro

“Perdoa-me”, de André Dias e Joana Silva

“Suspiros e café”, de Gabriel Dib e Diogo Sinharoto

“Bala perdida”, de Victor Lopes</td></tr>
</table>

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e o cinema
Encontro 03
Data: _14_/_11_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th>CONTEÚDO</th><th>METAS DE APRENDIZAGEM</th><th>PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td>Leitura intersemiótica de um texto fílmico com um texto literário.</td><td>Verificar como os cursistas articulam o texto fílmico com o texto literário.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">• A leitura do texto literário e sua relação intertextual/intersemiótica com o cinema (A adaptação fílmica).</td><td rowspan="2">- Compreender e discutir o conceito de leitura intersemiótica do texto literário e do cinema (A adaptação fílmica).</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas que leiam um texto literário e o relacione com um texto fílmico (curta metragem).

2. Socializar as leituras dos cursistas, seguida de debate.

3. Rever a compreensão do conceito de leitura intersemiótica/intertextual com o texto fílmico e o texto literário (A adaptação fílmica).

4. Discutir uma proposta de realização de uma leitura intersemiótica entre o cinema e o texto literário.

5. Solicitar aos cursistas uma nova leitura do texto literário, interrelacionando-o com um filme (curta metragem).

6. Socialização das leituras ao grande grupo, seguida debate.</td><th>REFERÊNCIAS</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr><td>DINIZ, Luis de Melo. Da palavra à imagem: uma análise da crítica social, através do espaço, em Hard Times. João Pessoa, PB: Fotograf, 2009.
HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.
STAM, Robert. A literatura através do cinema: realismo, magia e arte da adaptação. Belo Horizonte: UFMG, 2008.</td><td>1. Data show
2. Computador
3. Caixa de som
4. Cópias de textos

Curta metragem:

“Manual para atropelar cachorro”, de Rafael Primo

“Françoise”, de Rafael Conde

Conto:

“Manual para atropelar cachorro”, de Daniel Galera

“Françoise”, de Luiz Vilela</td></tr>
</table>

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e o cinema
Encontro 04
Data: _21_/_11_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• Leitura e leitor de imagens verbais e não-verbais: interações – cinema e literatura.</td><td rowspan="2">- Compreender e debater a relação leitor e leitura frente aos textos verbais e não-verbais, considerando as interações entre o cinema e a literatura.</td><td rowspan="2">1. Solicitar aos cursistas que, em grupo, estabeleçam uma relação intersemiótica entre o texto literário e o texto fílmico (curta metragem).

2. Solicitar aos cursistas que socializem e debatam as leituras dos textos literário e fílmico.

3. Solicitar aos cursistas que elaborem uma sequência didática, considerando a relação intersemiótica do texto verbal e não-verbal.

4. Socialização das sequências didáticas, seguida de um debate pelo grande grupo.

5. Solicitar aos cursistas que apliquem a sequência didática elaborada a seus alunos em sala de aula (Os cursistas apresentarão um resultado no encontro seguinte).</td><td>Leitura intersemiótica do texto literário e fílmico e a elaboração de uma sequência didática.</td><td>Verificar a coerência da leitura intersemiótica realizada pelos cursistas e a elaboração das sequências didáticas.</td></tr>
<tr><td>REFERÊNCIAS
PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.
SARAIVA, Juracy Assmann. Narrativas verbais e visuais: leituras refletidas. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.
STAM, Robert. A literatura através do cinema: realismo, magia e arte da adaptação. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. Ensaio sobre a análise fílmica. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.</td><td>RECURSOS
1. Data show
2. Computador
3. Caixa de som

Vídeo documentário:

“A literatura e o cinema”, do programa Cidade de leitores. Disponível em:< http://www.youtube.com/watch?v=tpsIUpoDniY>. Acesso em: 01 set. 2013.

Curta metragem:
“Hildete”, de Alexander Mello
“Famigerado”, de Aluízio Salles Jr.

Conto:
FONSECA, Rubem. Hildete. In: FONSECA, R. Pequenas criaturas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 78-88.
ROSA, Guimarães. Famigerado. In: ROSA, G. Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 13.</td></tr>
</table>

TEMÁTICA: A formação do leitor do texto literário e o cinema
Encontro 05
Data: _28_/_11_/_2013_ Hora aula: 4h
Local: FACHO
FORMADOR: Prof. Me. Jacinto dos Santos

<table>
<tr><th rowspan="2">CONTEÚDO</th><th rowspan="2">METAS DE APRENDIZAGEM</th><th rowspan="2">PROCEDIMENTO</th><th colspan="2">AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th>INSTRUMENTOS</th><th>CRITÉRIOS</th></tr>
<tr><td rowspan="3">• A imagem-texto e texto-imagem: construção de sentido entre cinema e literatura</td><td rowspan="3">- Analisar a imagem fílmica e a imagem literária em busca dos seus sentidos.</td><td rowspan="3">1. Socializar os resultados da sequência didática de leitura do texto literário e sua relação com o cinema aplicada com os alunos em sala de aula.

2. Debater com os cursistas as experiências da atividade realizada com os alunos na escola.

3. Discutir o(s) sentido(s) da imagem-texto e do texto-imagem a partir das atividades realizadas com os alunos na escola.

4. Avaliar a experiência vivenciada no período da formação.</td><td>A experiência da leitura do texto literário e fílmico na sala de aula.</td><td>Verificar a aplicabilidade da atividade de leitura do texto literário em relação com o texto fílmico junto aos alunos em sala de aula.</td></tr>
<tr><th>REFERÊNCIAS</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr><td>GRAÇA, Marina Estela. Entre o olhar e o gesto: elementos para uma poética da imagem animada. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.
RAMOS, Fernão Pessoa. (org.). Teoria contemporânea do cinema: pós-estruturalismo e filosofia analítica. vol. 1. São Paulo: SENAC São Paulo: 2005.
VIEIRA, André Soares. Escrituras do visual: o cinema no romance. Santa Maria: UFSM, 2007.</td><td>1. Data show
2. Computador
3. Formulário de questões para a avaliação da formação</td></tr>
</table>