

PELA TEORIA DA ICONICIDADE VERBAL NO ENSINO DA LEITURA

Ana Malfacini (UERJ- UniFOA - UGB)

anamalfacini@hotmail.com

Darcilia M. Pinto Simões (UERJ)

1. Introdução

Repetir que o ensino da leitura é problemático, nada mais é do que repetir o óbvio. Professores estão desestimulados: as salas de aula estão cheias, e a remuneração é baixa. Os alunos chegam à escola cada vez mais despreparados para o mundo da leitura: originam-se de ambientes alheios a esta prática, não convivem com livros, revistas ou jornais, por conseguinte, não se mostram interessados no conteúdo das aulas de linguagem.

Não obstante, há docentes que tentam fazer de seu trabalho um diferencial. Buscam novas dinâmicas, fazem cursos, procuram (na universidade) teorias científicas que deem suporte à sua prática pedagógica. Adaptam-nas às escolas, muitas vezes sem condições mínimas de trabalho. Afinal, é possível ensinar alguém a ler, no sentido *stricto*? Ou seja, ensinar alguém a interpretar uma mensagem codificada (seja verbal, não verbal, ou ambas), atribuindo-lhe um sentido específico e provável? Existe uma metodologia capaz de tornar um estudante proficiente em leitura de sua língua materna ao final do ensino médio? Imaginamos que essas perguntas sensibilizem qualquer professor de Língua Portuguesa que já tenha passado por momentos de reflexão sobre seu ofício.

Nesse sentido, pretendemos, ao final dessa investigação, apresentar algumas respostas que possam minimizar nossas aflições (aqui, quero me inserir no grupo de aflitos), tornando mais eficientes as aulas de leitura em língua portuguesa. Em destaque, gostaríamos de salientar a instrumentalização semiótica do professor, para que lhe seja possível operar no eixo do desenvolvimento das ações extralinguísticas, visando a encaminhar sua formação para uma dimensão multimídia e transdisciplinar (SIMÕES, 2001, p. 112). Com esse foco, basearemos nosso trabalho na teoria da iconicidade verbal (SIMÕES, 2009), teoria que visa a aplicar a semiótica americana de Charles Sanders Peirce em textos verbais, a fim de respaldar o traba-

lho do professor com uma teoria científica eficiente, cuja amplitude permite uma abordagem filosófica consistente em sala de aula.

2. *A semiótica e o ensino da leitura: uma proposta viável*

A Semiótica é um saber muito antigo que, a partir do Século XX, ganhou novos traçados com os estudos de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Criador de uma semiótica de base lógico-filosófica (também chamada semiótica de base americana), Peirce teve a pretensão de fundar um estudo que pudesse ser aplicado a qualquer interpretação sógnica, o que conseguiu a partir das tríades fundadas por ele. Sendo assim, partiu do conceito de signo - “uma coisa que representa outra que não está lá” (SANTAELLA, 2006, p. 17) -, desdobrando-o sob o ponto de vista do objeto (quali-signo, sin-signo, legi-signo), do próprio signo (ícone, índice, símbolo) e do interpretante (rema, dicente, argumento).

Para Peirce, Semiótica é a doutrina formal dos signos. É a ciência dos signos e do processo significativo (semiose) na natureza e na cultura (NÓTH, 1995, p. 17), tendo como objeto de investigação todas as linguagens possíveis – artes visuais, músicas, fotografia, cinema, culinária, vestuário, gestos, religião, ciência, etc. Enfim, a Semiótica (do grego *Semeiotiké* ou “a arte dos sinais”) é a ciência de toda e qualquer linguagem, ocupando-se do estudo do processo de significação ou representação, na natureza e na cultura, do conceito ou da idéia, ou seja, de qualquer sistema sógnico, “de qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e sentido” (SANTAELLA, 2006, p. 13).

Com base nesse construto, Simões – experiente pesquisadora da ciência semiótica, com trabalhos publicados no assunto desde a década de 90 – explica em seu livro intitulado *Iconicidade Verbal. Teoria e Prática* (2009) as principais contribuições que uma teoria da iconicidade pode trazer para quem trabalha com o texto na expectativa de tornar alunos cidadãos. Para tanto, Simões define *iconicidade* como

uma qualidade de natureza plástico-imagética que pode orientar o leitor para uma tomada do texto como um desenho constituído por um traçado completo em que podem misturar-se às letras das palavras e enunciados,

formas, cores, posições, figuras etc.; do diálogo entre essa variedade de signos resulta a compreensão da mensagem (p. 101)

defendendo, portanto, que “a plasticidade textual é referência de iconicidade e pode funcionar como base para condução do intérprete à mensagem inscrita no texto” (p. 76).

Sendo assim, a autora postula que ler significa coproduzir um texto, através do qual autor/enunciador e leitor/enunciatário/coautor funcionem como *parceiros* (p.79). Essa parceria é deflagrada, nas palavras da pesquisadora, por uma trama sgnica na qual marcações linguístico-icônicas se apresentam como elementos mapeadores da leitura, os quais, por sua vez, constituem o tecido textual ativando esquemas mentais indispensáveis à captação dos possíveis referenciais do enunciador, associando-os (ou não) aos referenciais do leitor, construindo-se, assim, o conhecimento partilhado a partir de pistas linguísticas (ícones e índices) existentes na superfície textual.

Levando em conta que a imagem está presente em qualquer texto produzido pelo homem, e que, em pleno século XXI, desconsiderar sua importância na era da Internet é simplesmente impossível, a pesquisadora apresenta finalmente uma teoria para se trabalhar o texto de uma maneira que ousa desafiar o lugar-comum. Propondo uma análise que divide o texto em cinco níveis de iconicidade diferentes (a saber: diagramática, lexical, isotópica, alta e baixa iconicidade, eleição se signos orientadores e desorientadores), a autora – seguindo Sautchuk, 2003 – vê a produção do texto como resultado do trabalho de um sujeito que se divide em Escritor Ativo e um Leitor Interno. Dessa forma, Simões pôde constatar que seus alunos-autores têm-se tornado mais exigentes com seus próprios textos, “uma vez que se conscientizam de que a produção de forma mais adequada é garantia de comunicabilidade” (p. 102).

No contexto atual, que potencializa a máquina e toda a tecnologia representada por ela, que sobrevaloriza o visual muitas vezes a despeito do intelectual, pensar em um ensino de leitura que tenha como base teórica os estudos semióticos é muito importante. Vivemos em um mundo globalizado, somos filhos de uma Terceira Revolução Industrial, representada por uma sociedade técnico-científica-informatizada. Nesse sentido, é no mínimo controverso querer letrar indivíduos apenas com lousas e metodologias anacrônicas.

Conforme Simões (2007):

A formação de leitores em tempos de globalização ou planetarização (segundo Morin) tem de ser muito mais rica do que as se fizeram no tempo das lousas. É inadmissível que no século XXI ainda tenhamos tantos analfabetos (...). O homem hodierno pode e deve ser preparado para uma leitura múltipla. A leitura de hoje não mais se basta na palavra. A comunicação é multimídia. O texto é multissignico. O homem tem de ser polileitor.

Por exemplo, a iconicidade é a base da construção dos signos e um texto é um signo. Palavras também podem ser lidas como signos: quando usadas na direção de uma transparência visual, são signos orientadores, levando à univocidade do texto. Ao contrário, quando são signos desorientadores, levam ao equívoco ou à ambiguidade, fazendo com que o leitor chegue a uma imagem obscura, o que prejudica a interpretação textual (SIMÕES & DUTRA, 2002, *in* SIMÕES, 2007).

Interpretar é, em última análise, dialogar com os signos, dando a eles representações diversas. É estar-se integrado às coisas do mundo, o que compõe a bagagem cultural de cada um. Mas é também aprender, no convívio didático-pedagógico, com educadores que fornecem técnicas, subsídios para que melhor se possa decodificar, com olhar crítico, um texto.

Cada leitor oferece mais à leitura do que aquilo que realmente aprendeu: ele coloca no texto suas vivências e experiências pessoais, o que nos acena para o fato de que a formação de leitores acaba se refletindo no aspecto além das letras. Esse dado mais uma vez reforça a importância da semiótica peirceana para o trabalho com o processo ensino-aprendizagem: sua proposta triádica de classificação sógnica e seu modo de perceber a captação dos fenômenos remete à possibilidade de atingirmos uma análise global, levando a palavra (ícone de segunda) a ser vista, ao mesmo tempo, sob os focos semântico, pragmático, estilístico, dentre outros (REI, 2007).

Relacionando tais conceitos ao ponto de vista de uma orientação pedagógica nas aulas de língua materna, portanto, chegamos à conclusão de que os princípios peirceanos, defendidos pela teoria da iconicidade verbal, são perfeitamente aplicáveis, visto que: a) oferecem uma base consistente e abrangente (calcada na Lógica), podendo ser ensinados a qualquer professor que lide com o texto em sala de

aula; b) incluem o aparato tecnológico como ferramenta de trabalho, fator importante no século XXI; c) lidam com a palavra em uma perspectiva tridimensional, algo só possível a partir da visão triádica do signo.

3. *Diálogos possíveis: a semiótica e os gêneros na escola*

Muito embora existam muitas publicações que tratem o assunto de maneira superficial – e até equívoca - já está claro que não é possível a um professor realizar um trabalho sério sobre competências de leitura sem estar calcado na teoria dos gêneros textuais. Entretanto, a fim de que haja um aparato para o trabalho docente, preparamos a base da semiótica peirceana, na expectativa de uma orientação para que o aproveitamento do aluno em relação ao texto seja realizado de forma crescente e profícua.

Considerando que a competência sociocomunicativa de um falante o leva a detectar o que é adequado ou não em suas práticas sociais, não é muito difícil a diferenciação entre certos gêneros. Ainda que intuitivamente, conseguimos distinguir uma anedota de um poema, um artigo jornalístico de uma receita culinária, uma conversa telefônica de uma conversa face a face etc., que mostra nosso domínio empírico de estratégias de construção ou de interpretação de certos textos.

Pensando no papel do professor, vemos que é ele quem muitas vezes elege o gênero a ser trabalhado com a classe sem levar em conta os objetivos visados na interação, o papel social dos participantes (alunos) ou seu lugar social, esquecendo-se assim de que uma “ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões que ele precisa ter competência para executar” (cf. BRONCKART, 1994).

Refletindo em tudo aquilo que dissemos até agora, endossamos a metáfora do gênero como “megainstrumento”, constituído de vários sistemas semióticos, para agir em situações de linguagem (cf. SCHNEUWLY, 1994). Nas palavras do autor,

a construção de esquemas de utilização dos gêneros levaria à possibilidade de adaptá-los a cada situação particular, ao mesmo tempo em que prefiguraria as ações linguísticas possíveis. En-

tende-se o domínio do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, domínio este que se pode dar através do ensino das capacidades de linguagem, isto é, pelo ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, a seus educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

No intuito de alcançar a *maestria* textual referida, defendemos a aplicação da teoria da iconicidade verbal (doravante TIV) como proposta de trabalho. A partir da TIV, Simões (2009) propõe a divisão de um texto em até cinco níveis de *iconicidade*, nomeadas de “diagramática, lexical, isotópica, alta e baixa iconicidade, eleição se signos orientadores e desorientadores”.

A *iconicidade diagramática* trata do projeto visual/sonoro do texto, destacando-se o nível gráfico, ou seja, o *design* textual. Em outras palavras, consiste basicamente na distribuição dos signos na folha de papel, em uma *iconicidade material* do texto escrito. Exemplos são títulos (centralizados no início do texto), a distribuição do conteúdo em parágrafos ou estrofes, além da divisão de uma obra em tópicos, títulos, subtítulos etc.

A *iconicidade lexical* é o potencial de ativação de imagens mentais que o texto pode gerar. Tão maior será a iconicidade textual quanto mais hábil seja o enunciador na ativação de itens léxicos, o que exige do produtor do texto domínio da norma culta da língua e de seu uso. Assim, quanto mais icônico for o texto, mais proficiente será seu produtor ao manejar seu conhecimento linguístico.

A *iconicidade isotópica*, de acordo com a autora (p. 72), é aquela que funciona como uma trilha temática para a formação de sentido, agindo como um recorte temático. Para Simões, “a isotopia é uma propriedade de um enunciado ser substituído por um equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão” (*id., ib.*).

A classificação de *alta* ou *baixa iconicidade*, por sua vez, é uma proposta de interpretação do potencial comunicativo do texto segundo a iconicidade de sua superfície. Dentro dessa perspectiva, a

alta iconicidade seria a qualidade por meio da qual o texto orienta o leitor à produção de sentido em função da apresentação estratégica de pistas de leitura. No polo oposto, a *baixa iconicidade* se caracterizaria como uma qualidade opaca do texto, obscura por não oferecer pistas suficientes para o desenrolar da leitura. Assim, o que se evidencia é uma potencialidade (icônica) de cumprir ou não o projeto comunicativo previsto para um texto (cf. SIMÕES, 2009, p. 77). Se um texto consegue alcançar seus objetivos comunicativos, apresenta *alta iconicidade*; se é ambíguo e confuso, não gera semioses suficientes para sua interpretação, sendo, portanto, classificado como de *baixa iconicidade*. Na medida em que acreditamos que um texto contém sinais que nos remetem a semioses, ao praticarmos a leitura, procuramos pistas que o tornem inteligível. Dessa forma, buscamos signos orientadores, isto é, palavras ou expressões que nos remetam a um projeto de texto bem formulado e redigido.

Já a “eleição de signos orientadores ou desorientadores”, conforme já mencionamos, trata-se da construção com signos que conduzam ou não o interlocutor pela superfície textual, contando, para isso, com a cooperação deste. A título de exemplo, o texto dissertativo-argumentativo, conhecido por sua necessidade de obedecer aos comandos da gramática normativa, deverá produzir, a partir desses mesmos comandos, ícones e índices que permitirão ao interlocutor compreender o raciocínio do enunciador. Isso acontecerá muitas vezes de forma subliminar, o que levará o leitor a trabalhar com inferências.

Vale lembrar que inferências são

processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. (...) Pode-se dizer que as inferências trazem informações por vezes mais salientes do que o próprio texto (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Tudo isso explica por que condições textuais, pragmáticas, cognitivas, etc., além de fatores como conhecimento do leitor, gênero e forma da textualização influenciam na compreensão de um leitor, o que ratifica que, para compreender um texto, é preciso não só lidar com o conhecimento linguístico, mas também lidar com fenômenos antropológicos e factuais, por exemplo.

Dito isso, apresentamos aqui o projeto técnico-didático baseado na semiótica de Peirce (SIMÕES, 1999-2009), com a finalidade de ajudar professores a abandonar estratégias ultrapassadas de leitura, possibilitando-lhes uma visão mais abrangente e, portanto, menos preconceituosa na relação linguística texto-autor-leitor:

- a) texto tomado como objeto visual sensível;
- b) iconicidade da imagem textual e suas relações com a cognição;
- c) seleção/cominação linguística na produção da iconicidade textual;
- d) produção da coesão e da coerência;
- e) projeto comunicativo, verossimilhança e eficácia textual.

Conjugando, portanto, as teorias de gênero com a aplicação semiótica, acreditamos que as aulas de leitura possam ser mais proveitosas, tanto para o corpo docente como para o discente, porque no cerne da orientação peirceana estão conceitos como a interdisciplinaridade e a intertextualidade. Então, mais uma vez recorrendo a Simões (2001, p. 114), grifamos que:

A estaqueidade e o monologismo não cabem mais nos espaços interativos [*nesse início de século*]. Tudo se comunica com tudo e se projeta em tudo. Tudo atravessa tudo. No entanto, a organização da leitura (ou interpretação) dessa cultura caleidoscópica carece de uma instrumentalização técnica cada vez mais apurada. Em função disso, a ciência semiótica traz consigo a imposição de um domínio plural de conhecimentos, uma vez que o universo semiótico, e o homem interage com os sinais, lendo os que o antecedem e formulando novos sinais em suprimento das necessidades emergentes. Com esse suporte teórico, é possível verificarem-se as intersecções entre as diversas áreas do saber humano e capacitar o aluno para que saiba analisar as especificidades de cada manifestação, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e percebendo que as particularidades têm um sentido socialmente construído.

Portanto, como vimos, há propostas tangíveis, plenamente aplicáveis em aula, sendo divulgadas pelos estudos acadêmicos. Isso revela que é possível trabalhar a leitura eficiente em sala, desde que o professor esteja realmente empenhado em fazê-lo.

4. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi fazer um breve levantamento dos problemas encontrados em uma aula de leitura. Não prometemos aqui soluções absolutas, mas indícios para a solução de algumas queixas comuns, frequentemente ouvidas nas salas de professores.

Apesar de adotarmos o veso teórico da língua em perspectiva discursiva, é preciso frisar que em nenhum momento nossa pesquisa ignora a importância da língua como sistema. Não é possível ignorá-lo, e o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido na escola. Afinal, entendemos que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, se entendida como um instrumento que possibilita uma melhor atuação comunicativa. Só lamentamos quando seu ensino restringe-se a características estruturais, com uma metalinguagem técnica e uma análise formal vistas como o centro do que é estudado em sala.

Muitas vezes parece que o que legitima o ensino da língua materna na escola é exclusivamente a gramática. Ledo engano. A aula de língua deve operar com o normativo orientado para o reflexivo. Sua função deve transcender o ensino exclusivo da escrita, se estendendo ao domínio da comunicação em geral, com destaque para o trabalho não só com a oralidade, mas também com processos argumentativos que levam ao raciocínio crítico do educando.

Refletindo sobre o assunto, em *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, Marcuschi (2008, p. 56) cita uma feliz passagem de Joaquim Fonseca (1984, p. 260), a que gostaríamos de nos reportar. Para o autor português, a aula de língua materna deveria privilegiar uma base essencialmente linguística, voltada para

a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na atuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social.

Assim sendo, acreditamos que essa base possa estar na Semiótica. Sua aplicação, calcada na Lógica, é uma forma concreta de trabalhar a leitura, visto que a análise de signos orientadores e desorientadores permite aos alunos acompanhar o texto segundo pistas, ou inferências, o que minimiza a sensação do leitor iniciante de ver como uma série de abstrações. Além disso, como a semiótica peirce-

ana abrange a leitura e a interpretação de textos não verbais, torna-se uma ferramenta importante na escola, já que inclui a linguagem virtual nas aulas, ao invés de desprezá-la, como fazem algumas práticas arcaicas de trabalho com o texto. Considerar isso no trabalho com o jovem é de fundamental importância, principalmente para provar-lhe que sua prática com o texto digitalizado não é marginal, e sim um dado importante na sua formação cidadã.

Lembramos ainda que nossa perspectiva aqui não era o trabalho voltado para o diálogo com os alunos, mas com professores de Língua Portuguesa que se veem, muitas vezes, perdidos entre um trabalho com o texto de acordo com o que aprenderam em seus cursos universitários e uma prática diária voltada para resultados. Diante da cansativa e mal-remunerada tarefa de ensinar, sobressaem-se aqueles que buscam novas fontes de conhecimento, a despeito de terem seu trabalho reconhecido socialmente ou não. Nesta pesquisa, não é nosso objetivo discutir ideologias, mas pareceu-nos interessante destacar que, apesar de tantas insatisfações, somos uma classe que tem procurado novas ferramentas, estudos, cursos, pesquisas - enfim, respostas - e tudo isso valoriza o nome que melhor nos define: o de educadores.

É nesse contexto de luta por respostas coerentes e por resultados verdadeiros que defendemos a teoria da iconicidade verbal - TIV - (SIMÕES, 2009) como uma solução consistente para preencher algumas lacunas vividas diariamente em sala de aula. Através de um aporte científico, embasado na teoria semiótica de Peirce, o trabalho docente pode abandonar achismos comuns no ensino do texto, ancorando-se em uma análise séria e criteriosa de fatos da língua, usos vocabulares e aspectos argumentativos concernentes ao texto de natureza dissertativa. Não é simplesmente uma questão metalinguística, em que uma teoria pomposa é usada como forma de garantir a respeitabilidade do professor, porém, sobretudo, uma maneira de imprimir ao trabalho com a língua toda seriedade que merece, sendo tarefa maior do professor de Português orientar seus alunos para observarem o que de fato vale a pena **ver** em um texto - mesmo que isso esteja além dos olhos, em pistas que só uma teoria que lide com signos possa sinalizar.

A conclusão a que podemos chegar é que existem respostas para nossas angústias pedagógicas cotidianas na ciência linguística, seja na teoria dos gêneros, seja na semiótica peirceana - mais especificamente na teoria da iconicidade verbal. Aplicar todo esse cabedal teórico pode ser trabalhoso em salas de aula superlotadas - e até mesmo perigoso, na medida em que se desafia o senso comum que muitas políticas corrompidas de educação querem nos fazer defender. Ainda assim, todo professor comprometido com a formação dos seus alunos deve tentar promovê-la da forma que considera a mais acertada, na expectativa de tornar seus alunos mais bem preparados para o mundo fora dos muros escolares.

É com esse intuito que defendemos a inclusão da ciência semiótica nos cursos de Letras, e a profusão de cursos de capacitação sobre a mesma que possam amparar aqueles regentes de turma que já se afastaram da academia por necessidade de sua vida profissional. Para finalizar, defendemos o aporte da TIV não com um fim em si mesma, mas por acreditar que, de fato, ela possa se tornar um conhecimento de máxima importância para um ensino/aprendizagem produzido num mundo recheado de novos gêneros e novas mídias, que não param de crescer no Século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

DUTRA, V. L. R. & SIMÕES, D. M. P. A iconicidade, a leitura e o projeto do texto. Pelotas: EDUCAT, 1998. *Linguagem e ensino. Revista do Mestrado em Letras* – Universidade Católica de Pelotas. Vol. 1, n. 1.

HENRIQUES, C. C. H. & SIMÕES, D. M. P. *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

_____. *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

MARCUSCHI, L. *A Linguística do Texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates, 1)

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. e outros (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1999.

NÖTH, W. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

REI, C. A. de O. *A herança estilística das cantigas de amigo na lírica de Chico Buarque*. Tese de Doutorado em Letras (Língua Portuguesa) orientada por Darcilia Simões. Edição Acadêmica. UERJ, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SIMÕES, D. M. P. Leitura e produção de textos: subsídios semióticos. In: AZEREDO, J. C. S. de. (Org.). *Aulas de português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A formação docente em Letras à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Códigos e Linguagens. In: AZEREDO, J. C. S. de. *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Semiótica e ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação*. 2. ed. Digital em CD. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

_____. *Projeto de texto e iconicidade: uma reflexão sobre a eficácia comunicativa*. Tese de estágio pós-doutoral em Comunicação & Semiótica, supervisionado pela Profa. Dra. Lucia Santaella. PUC-SP, 2006a.

_____. *Iconicidade verbal. Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts publicações, 2009.