

# **ABORDAGENS DO TEXTO EM SALA DE AULA**

---

Paulo Gerson  
Stefanello  
Organizador

**Bordô-Grená**



## **ABORDAGENS DO TEXTO EM SALA DE AULA**

### ***Comissão Editorial***

Ma. Gislene Alves da Silva  
Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda  
Ma. Marcelise Lima de Assis  
Ma. Silvana Nascimento Lianda

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)  
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)  
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)  
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)  
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)  
Dr. Washington Drummond (UNEB)

**Paulo Gerson Stefanello**  
**Organizador**

**ABORDAGENS DO TEXTO EM SALA DE AULA**

  
*Bordô-Cyrenia*  
Editora  
Alagoinhas  
2019

© 2018 by Editora Bordô-Grená

*Organização do volume – Abordagens do texto em sala de aula*

Paulo Gerson Stefanello

*Projeto gráfico:* Gislene Alves da Silva

*Editoração:* Editora Bordô-Grená

*Revisão:* Paulo Gerson Stefanello e Editora Bordô-Grená

*Capa:* Gislene Alves da Silva

*Editora Bordô-Grená*

*E-mail:* bordogrena@editorabordogrena.com

*E-mail para orçamentos:* orcamento@editorabordogrena.com

*Sítio da Internet:* <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

A154 Abordagens do texto em sala de aula [recurso eletrônico]  
/ orgs. Paulo Gerson Stefanello. — Alagoinhas :  
Bordô-Grená, 2019.  
Dados eletrônicos (pdf) .

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-80422-01-2

1. Língua portuguesa - Escrita. 2. Leitura - Estudo e ensino. I. Stefanello, Paulo Gerson. II. Título.

CDD 469.8

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

## SUMÁRIO

Apresentação <i>Paulo Gerson Stefanello</i>	8
Explorando a multimodalidade em sala de aula: aspectos da textualidade do gênero tira de humor <i>Mauriceia Silva de Paula Vieira</i> <i>Helena Maria Ferreira</i>	15
A progressão referencial na leitura de tirinhas <i>Marcos Suel dos Santos</i>	31
A abordagem do texto nas aulas de língua materna <i>Gabrielle Costa Pereira</i>	45
Referenciação e construção de sentido: uma análise de formas nominais de implicação anafórica no tratamento de textos escolares a um objeto-de-discurso específico <i>Josenildo Barbosa Freire</i>	61
Texto: ação e produção <i>Áurea Maria Brandão Santos</i>	77
Entre o verbal e o não verbal: explorando a imaginação em sala de aula <i>Airton Pott</i>	93
O texto sonoro e as camadas de leitura na sala de aula <i>Dalva de Souza Lobo</i> <i>Carlos Betlinski</i>	107
Leituras possíveis de anúncios de produto capilar sob o viés da semiótica greimasiana <i>Dulce Helena Pontes-Ribeiro</i> <i>Sonia Maria Fonseca Souza</i> <i>Clodoaldo Sanches Fofano</i>	121
That's my way, por Edi Rock: uma análise semiótica da letra da canção como proposta de interpretação textual na sala de aula <i>Ketilin Lemes Dias</i>	137

*Paulo Gerson R. Stefanello*

Campanhas de conscientização e práticas de leitura:  
potencialidades para desenvolver o letramento  
multimodal 159

*Jeniffer Aparecida Pereira da Silva*

*Mauriceia Silva de Paula Vieira*

*Paula Silva Abreu*

Oficina de pensamento no Ensino Médio: a estética em *A  
hora da estrela*, de Clarice Lispector 175

*Samira dos Santos Ramos*

Gênero monografia: organização retórica, comunidade  
discursiva e propósito comunicativo 191

*Gilvan Santos Gonçalves*

*Fabiola de Jesus Soares Santana*

O texto visual em sala de aula: reflexões sobre as  
possíveis contribuições de análises semióticas do gênero  
propaganda em aulas de língua portuguesa 205

*Quêzia Cavalheiro Mingorance Ramos*

*Renan Paulo Bini*

*Solange Goretti Pizzato*



## APRESENTAÇÃO

A obra *Abordagens do texto em sala de aula* consiste em uma compilação de trabalhos que lançam olhares distintos sobre as dimensões do texto e os sentidos que pode produzir, de maneira a conduzir reflexões a propósito das práticas de leitura e de produção textual. Contando com autores experientes, de regiões distintas do país, e trabalhos consistentes, este é um livro que apresenta possibilidades para professores e pesquisadores envolverem-se ainda mais com nosso maior instrumento de trabalho: a palavra.

Tendo isso em vista, no primeiro capítulo, as autoras Mauriceia Silva de Paula Vieira e Helena Maria Ferreira evidenciam a concepção de linguagem como prática social, voltando sua atenção para a necessidade de que professores trabalhem com gêneros textuais diversificados em sala de aula, com a finalidade de ampliar as possibilidades de compreensão dos alunos. Em seu trabalho intitulado *Explorando a multimodalidade em sala de aula: aspectos da textualidade do gênero tira de humor*, o foco da discussão proposta recai sobre os aspectos multissemióticos contidos em textos do gênero tira de humor, através dos quais são possíveis abordagens que engrandecem os processos de leitura e interpretação textual. Trata-se de um texto que contribui, ainda, com o percurso da teorização a esse respeito, que vem se construindo e sendo atualizando no âmbito dos estudos da linguagem.

Em linha de pensamento semelhante, o trabalho *A progressão referencial na leitura de tirinhas* intitula o segundo capítulo deste volume. Nele, o autor Marcos Suel dos Santos promove uma profícua discussão acerca do que podemos entender como texto, efetivamente, considerando que se trata de uma concepção em constante transformação, e apresenta o sociocognitivismo e o sociointeracionismo como elementos indissociáveis da construção de sentidos a partir da leitura. Para efeito disso, o autor analisa três tirinhas, explicando a produção de alguns sentidos possíveis, de maneira bastante didática, contribuindo para ampliar o repertório de propostas de atividades em sala de aula e para exemplificar o

mecanismo de análise como um instrumento de grande importância para pensar as linguagens.

No terceiro capítulo, Gabrielle Costa Pereira chama a atenção para certo efeito negativo que se delineia há tempos na educação escolar, tanto para alunos, como para professores, sobretudo no que respeita aos conteúdos trabalhados em sala de aula e às práticas pedagógicas, que tendem a não explorar satisfatoriamente a interação verbal ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Em seu trabalho, intitulado *A abordagem do texto nas aulas de língua materna*, a autora mobiliza uma série de questionamentos nesse sentido e discute a importância do trabalho com gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa, partindo de uma abordagem sociointeracionista, na defesa de que a valorização da interação verbal consiste em uma importante tarefa para alcançar resultados exitosos.

O quarto capítulo, *Referenciação e construção de sentido: uma análise de formas nominais de implicação anafórica no tratamento de textos escolares a um objeto-de-discurso específico*, de autoria de Josenildo Barbosa Freire, analisa formas nominais e nuances de implicação anafórica no processo de referenciação em textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública a propósito, caracterizando como objeto de discurso central a Samaumeira/Pau Grande, uma árvore típica da Amazônia, da qual, no entanto, existe uma muda plantada na cidade de Pedro Velho, no interior do Rio Grande do Norte. Nesse trabalho, Freire caracteriza a referenciação como prática discursiva e analisa os textos dos alunos considerando os aspectos sociais, culturais e interacionais que se apresentam no processo cognitivo da produção textual.

Áurea Maria Brandão Santos é a autora do quinto capítulo, intitulado *Texto: ação e produção*. Em seu trabalho, a autora focaliza o aprimoramento da habilidade de uso da linguagem escrita por parte de alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São Raimundo das Mangabeiras. A motivação para realizar a pesquisa deu-se pela

constatação da acentuada dificuldade que uma parte desses alunos tinham em fazer uso tanto da linguagem oral, como da escrita, que culminou com a realização de um projeto voltado para a atenuação das dificuldades de uso da escrita, que visualizou-se como a mais grave das duas. Em um trabalho de leitura fluída, Santos apresenta o quadro sociointeracionista, a partir do qual compreende a noção de texto, e relata as experiências viabilizadas por seu projeto.

No sexto capítulo do livro, *Entre o verbal e o não verbal: explorando a imaginação em sala de aula*, o autor Airton Pott utiliza a semiótica de linha francesa para discutir os possíveis sentidos do texto e analisar uma produção textual que consiste em parte de uma atividade proposta para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Sul. O trabalho de Pott nos traz um ponto de vista bastante coerente a respeito da relação entre o verbal e o não-verbal nas produções textuais, revelando-se uma contribuição valiosa para a perspectiva defendida por este volume.

*O texto sonoro e as camadas de leitura na sala de aula* é o trabalho que intitula o nosso sétimo capítulo, produzido por Dalva de Souza Lobo e Carlos Betlinski. A discussão promovida pelos autores realça uma espécie de incômodo produzido pela leitura compartilhada em voz em alta na sala de aula, justificado mais pela timidez dos alunos do que pela mescla com outros sons, situação que comumente perpassa a Educação Básica e a Educação Superior. Nesse trabalho, o texto sonoro é concebido como uma possibilidade de construção de sentidos e, para efeito disso, são analisados alguns fragmentos da obra de Paulo Leminski, evidenciando a perspectiva dialética e dialógica que se constitui no sujeito social, cultural e histórico, tão cara aos sujeitos/atores que participam do processo de ensino e aprendizagem e que produzem textos e leituras nem sempre previstas.

O oitavo capítulo, produzido por Dulce Helena Pontes-Ribeiro, Sonia Maria Fonseca Souza e Clodoaldo Sanches Fofano, recebe o título *Leituras possíveis de anúncios de produto capilar sob o viés da semiótica greimasiana*. Nele, o anúncio publicitário é entendido como um gênero textual/discursivo que produz sentidos

não só como o todo, mas a partir de cada elemento que o compõe, isoladamente, tornando possível uma leitura que vai para além do olhar banalizado ou do senso comum sobre o texto. Bem organizado, o trabalho nos permite percorrer a trajetória da teoria semiótica, a sedução que é necessariamente uma característica do anúncio publicitário e, por fim, a comparação entre duas propagandas de produtos capilares.

Ketilin Lemes Dias e Paulo Gerson R. Stefanello, autores do nono capítulo, dedicam-se a analisar, partindo da teoria semiótica francesa, a letra da canção *That's my way*, escrita pelo *rapper* brasileiro Edi Rock. Os autores investem no percurso gerativo de sentido para trazê-lo à luz de um processo de interpretação textual que pode ser trabalhado não apenas aulas da graduação em Letras ou Comunicação Social, mais convencionalmente explorado, mas também na Educação Básica, favorecendo a capacidade interpretativa e a criticidade dos alunos, ao passo que se veem diante de um mecanismo de análise que os leva a refletir, de fato, em certos termos e expressões que podem apontar para realidades outras. O trabalho recebeu o título de *That's my way, por Edi Rock: uma análise semiótica da letra da canção como proposta de interpretação textual na sala de aula*.

O décimo capítulo, intitulado *Campanhas de conscientização e práticas de leitura: potencialidades para desenvolver o letramento multimodal*, de autoria de Jeniffer Aparecida Pereira da Silva, Mauriceia Silva de Paula Vieira e Paula Silva Abreu, discute sobre a expansão dos meios de comunicação e de recursos multissemióticos, isto é, de uma combinação de semioses, que passaram a constituir um texto, tornando mais ampla e complexa a sua significação. Para tanto, foi proposta uma investigação em torno de três campanhas veiculadas pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), a fim de verificar como cada elemento significa em cada campanha. Temos, certamente, uma contribuição consistente para o campo de estudos do letramento multimodal e, por conseguinte, para as práticas de leitura em sala de aula.

O décimo primeiro capítulo, *Oficina de pensamento no Ensino Médio: a estética em A hora da estrela, de Clarice Lispector*, escrito pela professora Samira dos Santos Ramos, tem como ponto de partida a intensa relação da Literatura com a Filosofia. Nesse trabalho envolvente, a autora relata uma sequência didática organizada ao longo de quatro aulas junto aos alunos de 3º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Primavera do Leste, em que a introdução da obra *A hora da estrela* viabilizou uma discussão sobre o conceito de mimese e do estudo do texto literário e, posteriormente, uma proposta de atividade de produção textual aos alunos.

O capítulo de número doze, intitulado *Gênero monografia: organização retórica, comunidade discursiva e propósito comunicativo*, elaborado por Gilvan Santos Gonçalves e Fabíola de Jesus Soares Santana, encerra este volume. No trabalho, os autores partem da dimensão sociorretórica do texto, entendendo-o como um gesto da vontade humana, vinculado aos desejos e emoções, para, então, investirem em uma discussão a respeito de um gênero textual específico: a monografia. São apresentados não somente os principais elementos e características que o configuram, mas, principalmente, os propósitos comunicativos que arranjam a linha de argumentação que o constitui, revelando-se um estudo de grande valia para a comunidade acadêmica frente aos desafios de apropriar-se da linguagem do texto científico.

Por fim, o capítulo treze da obra, produzido por Quézia Cavalheiro Mingorance Ramos, Renan Paulo Bini e Solange Gorette Pizzato sob o título *O texto visual em sala de aula: reflexões sobre as possíveis contribuições de análises semióticas do gênero propaganda em aulas de língua portuguesa*, encerra nosso enquadre de discussões lançando luz a experiências na área de língua portuguesa a partir de pressupostos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Língua Portuguesa no Estado do Paraná, região sul do país. Partindo da concepção de texto e de letramento e valendo-se da teoria semiótica, os autores analisam a propaganda comercial *We Believe: The Best Men Can Be*, da marca *Gillette*, recentemente veiculada na internet. Com essa análise, são propostas

atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, com a finalidade de aprimorar a competência da leitura e a criticidade dos alunos através do uso das múltiplas linguagens.

Compreendendo uma gama diversificada de temáticas e abordagens do texto em sala de aula, ficam os votos de uma leitura agradável, prazerosa e, sobretudo, que contribua para reavaliarmos as nossas práticas docentes e a forma como concebemos dois dos conceitos mais complexos e dinâmicos para nós, profissionais das linguagens: o texto e a leitura.

Paulo Gerson Rodrigues Stefanello

# EXPLORANDO A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA: ASPECTOS DA TEXTUALIDADE DO GÊNERO TIRA DE HUMOR

Mauriceia Silva de Paula Vieira<sup>1</sup>

Helena Maria Ferreira<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, em que diversas informações circulam e em que variados recursos tecnológicos estão disponíveis, é preciso partir do pressuposto de que a atuação do professor de língua portuguesa deve estar alicerçada em uma concepção discursiva, que concebe a linguagem como prática social, portanto, indissociável das situações contextuais e das relações entre sujeitos.

Essa concepção de linguagem requer que o professor, em sua prática cotidiana, contemple o texto e os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino. Assim, o objetivo deste artigo é discutir sobre a textualização do gênero tira de humor, com vistas a sistematizar uma teorização sobre o processo de organização/funcionamento desse gênero, o que poderá subsidiar práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e do Programa de Mestrado em Letras. Doutora em Linguística (UFMG). E-mail: [mauriceia@del.ufla.br](mailto:mauriceia@del.ufla.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162301829062052>.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e do Programa de Mestrado em Letras. Doutora em Linguística Aplicada (PUCSP). E-mail: [helenaferrreira@del.ufla.br](mailto:helenaferrreira@del.ufla.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4670251806372445>.

Para fundamentar teoricamente a nossa discussão, apresentamos uma discussão acerca da concepção de texto e seus deslocamentos, sobre os processos que evidenciam a constituição da textualização de textos multimodais, de modo mais especial, as tiras de humor. A seguir, elegemos três aspectos que, no nosso entendimento, podem contribuir para uma análise do processo de textualização de tiras de humor, quais sejam: a) condições de produção, de circulação e de recepção desse gênero, b) construção da coerência e dos recursos coesivos, c) projeto de dizer, que envolve questões (con)textuais que contribuem para o processo de produção de sentidos.

## TEXTO E TEXTUALIZAÇÃO: DA PRIMAZIA DO VERBAL AO MULTIMODAL

A centralidade do texto como unidade de ensino consolidou-se a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento que parametriza o ensino de Língua Portuguesa calcado em uma concepção discursiva de linguagem. Uma concepção discursiva coaduna-se com o entendimento de que a linguagem é uma prática social, portanto, indissociável das situações e das relações sociais das quais língua e linguagem fazem parte e que ajudam a instituir. Nessa perspectiva, “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”, entidade que se organiza “dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística”. Assim, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Todo texto constitui-se como uma tessitura complexa, em que diferentes modos de representação da linguagem se entrelaçam, a fim de possibilitar que o leitor construa sentido. Entretanto, em um passado não muito distante, a noção de texto, unidade de sentido, priorizava aspectos da dimensão verbal, conforme evidenciam algumas definições:

o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo



comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25) (grifos nossos).

[...] texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal (VAL, 1991, p. 3).

[...] o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas” (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

Como se percebe, a partir das citações acima, havia uma primazia da escrita e da oralidade, em detrimento das diversas outras semiologias que interagem no processamento discursivo da linguagem e, portanto, dos textos que circulam socialmente. Com o processo de globalização e da difusão das diferentes tecnologias digitais, ampliaram-se os suportes e os veículos de divulgação dos textos. Os estudos do campo da Linguística Textual são ampliados, emergindo abordagens linguístico-textual-discursivas e, progressivamente, a noção de texto foi sendo redimensionada e o texto compreendido como “uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32). Além disso, devido à “natureza textual-discursiva que podem assumir desenhos, imagens, gestos, fotos, grafites, gráficos” (ANTUNES, 2017, p. 45), os estudos sobre o texto alargaram-se de modo a considerar não só o texto constituído pela linguagem verbal (falada ou escrita), mas também as diferentes manifestações multimodais que se articulam à fala e à escrita. Trata-se, portanto, de um objeto multifacetado.

Vieira e Silvestre (2015) explicam que a multimodalidade pode ser compreendida como a articulação de diferentes recursos semióticos para a criação de um evento comunicativo. Em outras palavras, textos multimodais são aqueles que articulam recursos de escrita (fonte, tipografia, cor), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos, imagens em movimento ou estáticas), gestos, movimento, expressões faciais, dentre outras formas de linguagem, para que as interações sociais aconteçam. A exploração de um ou de outro modo de representação na constituição de um

evento comunicativo está atrelada a aspectos culturais e aos gêneros textuais, constructos em que convergem diversas dimensões da cultura humana, e, além disso, dependem do uso e da avaliação que os participantes fazem de cada modo de representação (KRESS, 2010).

Abordar a multimodalidade não significa atribuir ênfase aos recursos não verbais apenas, mas reconhecer que os textos, sejam orais ou escritos, são, por essência, multimodais, uma vez que são representados por mais de um modo, ou seja, “qualquer texto cujos significados são realizados através de mais de um código semiótico é multimodal” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

Assim, a multimodalidade, pode ser considerada como característica constitutiva, não só dos textos que circulam socialmente, mas das práticas de linguagem, faz-se presente na história da humanidade, em maior ou menor proeminência em um contexto específico de uso da linguagem. Em outros termos,

[...] os textos são construtos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação. Essas, por sua vez, são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas. Assim, o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação (BARROS, 2009, p. 169).

Kress e Van Leeuwen (2006) argumentam que a multimodalidade tem sido ignorada em contextos educacionais. O alargamento do conceito de texto, de modo a reconhecer os vários modos de representação que se articulam para produzir sentido, impacta nas práticas pedagógicas em sala de aula e requer que o docente explore as várias semioses presentes nos textos. Por fim, ao se considerar a multimodalidade como constitutiva dos textos, é preciso (re)discutir sobre a textualidade, de modo a contemplar o aspecto da multimodalidade inerente aos textos.

## TEXTUALIDADE EM GÊNEROS MULTIMODAIS

A concepção discursiva, princípio basilar da linguagem, sustenta-se na dialogicidade, que pode ser entendida em várias dimensões porque (1) todo dizer orienta-se pelo “já-dito”, responde a outros enunciados e faz parte do “grande diálogo” (outras interações); (2) todo enunciado é orientado a uma resposta, não somente porque a aguarda, mas pela própria antecipação da réplica, que, portanto, o condiciona (os sujeitos são constituídos na/pela interação e atuam de modo responsivo); (3) há uma dialogia interna, ou seja, devido ao enunciado ser heterogêneo, por estar já povoado por outras vozes, por ser o ponto de encontro entre diferentes vozes sociais, diferentes perspectivas (ou quadros axiológicos, que implicam valores e ideologias) (QUAST, 2016).

A noção de dialogicidade pode propiciar uma ressignificação do processo de formação docente, porque podem ser analisadas as contribuições do contexto social imediato e do ambiente social mais amplo para a organização das formas de dizer e para a qualidade das interações. Nesse sentido, para que o leitor compreenda um texto, é preciso que ele tenha acesso aos vários elementos que co-ocorrem para a constituição desse texto. Em outras palavras, “toda atuação verbal acontece sempre em textos portadores de uma função comunicativo-interacional” (ANTUNES, 2017, p. 22). Consideramos que, na concepção aqui defendida, a textualização se configura também pelo conjunto de recursos linguístico-semióticos constitutivos dos textos e pela dialogicidade, que é inerente à proposta interacionista da linguagem.

Nesse contexto, reiteramos que as escolhas realizadas pelo sujeito-autor para o direcionamento do processo de sentidos e para a construção do projeto de dizer (KOCH, 2002) são aspectos que integram a organização e o funcionamento dos textos, em uma perspectiva discursiva. Desse modo, o conjunto de decisões concernentes à organização textual, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações), são elementos que devem ser considerados no processo de textualização, pois estão intrinsecamente relacionadas às estratégias cognitivas e sócio interacionais que constituem a produção, a circulação e recepção de textos.

Nessa direção, Dionísio reitera que

a linguagem só é compreendida se tivermos acesso aos seus elementos constitutivos: participantes, lugar, tempo, propósito comunicativo (conversar, explicar, responder, elogiar, dizer verdades ou mentiras, agradar, criticar, etc.) e às diferentes semiologias que entram em jogo na sua produção (DIONISIO, 2010, p. 181, grifos nossos).

Corroborando com o exposto acima, Antunes (2017, p. 26) defende que “abranger a língua como um todo supõe percebê-la na sua complexidade, já que toda língua é um sistema plural de componentes linguísticos e cognitivos estreitamente vinculados e dependentes das situações socioculturais de cada grupo”. Assim, toda língua se manifesta sempre por meio de textos construídos para atenderem a um propósito comunicativo de sujeitos que interagem socialmente. Tais textos “articulam elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) e elementos cognitivos resultantes da experiência vivida e preservada na memória” (ANTUNES, 2017, p. 27). Portanto, embasamo-nos em Antunes (2017), para contemplar, neste capítulo, a textualidade da língua, entendida como o pressuposto de que “toda e qualquer atividade da linguagem somente ocorre em forma de textos” (p. 22) em funcionamento concreto. Isso significa que o leitor e o autor mobilizam diferentes conhecimentos armazenados na memória (dimensão cognitiva) e também os contextos de uso da língua (dimensão pragmática) para produzir/ler os textos (ANTUNES, 2017).

Analisar a textualidade significa considerar que todos os modos de representação utilizados contribuem para que o texto possa significar. A articulação entre os recursos verbais e os elementos visuais (imagens, sons, movimentos, cores, diagramação, formatos e destaques) contribui, significativamente, para o sentido do texto como uma unidade. Compreender essa articulação demanda habilidades/competências específicas para (i) reconhecer e compreender criticamente os diferentes modos de representação, uma vez que todos os recursos podem e precisam ser analisados, considerando-se os limites e as potencialidades de cada um, (ii) analisar o objetivo comunicativo do texto, a função social e a forma

como cada modo de representação contribui para os efeitos de sentido, uma vez que o “significado do texto não é, por conseguinte, produzido unicamente por um único modo, mas pela composição dos diversos elementos” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 100-101).

Assim, na formação de um leitor proficiente, todos os recursos semióticos empregados, compreendidos como modos de representação (visual, sonoro, gestual etc.), precisam ser explorados em sala de aula, pois contribuem para a tessitura dos textos multimodais e para que o leitor construa sentido. Na próxima seção, trataremos sobre o trabalho com a multimodalidade em sala de aula, a partir da exploração do gênero tira ou tirinha.

## EXPLORANDO A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA: O GÊNERO TIRA DE HUMOR

As tiras de humor configuram-se como um gênero ligado ao hipergênero quadrinhos, proposta de Ramos (2011) para nomear um conjunto de gêneros que possuem não só características comuns, mas também especificidades. O autor elucida que esse gênero possui uma nomenclatura variável, podendo ser conhecido como: tira, tirinha, tira cômica, tira de jornal, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos, tira diária, tirinha em quadrinhos, tirinha de jornal, tira de humor, tira humorística e tira jornalística.

De um modo geral, as tiras de humor circulam com o propósito comunicativo que vão além da produção do humor, pois se prestam às críticas sociais, entretenimento etc.

No que tange às características linguístico-textuais, Ramos (2011, p. 749) destaca que as tiras apresentam formato fixo, de uma coluna, de formato horizontal (em revistas em quadrinhos pode aparecer na vertical); organizam-se em narrativas mais curtas, fazem uso de imagens desenhadas e podem apresentar o título e o nome do autor; além disso, as tiras abordam tema humorístico e podem apresentar um desfecho inesperado.

Atualmente, tem sido recorrente a utilização desse gênero, principalmente, em livros didáticos e em avaliações em larga escala, com propósitos voltados para a análise de conceitos/nomenclaturas gramaticais ou para a identificação de ocorrências de humor. (ANDRADE, 2009). No entanto, quando, devidamente exploradas, as tiras tornam o ensino mais prazeroso, pois motivam os estudantes a se interessarem mais pelos conteúdos escolares, tendo em vista que estimulam a curiosidade e incitam o senso crítico. Além disso, podem favorecer a compreensão da relação existente entre texto e imagem, ampliando, assim, as habilidades de leitura de textos multimodais/multissemióticos.

Além da facilidade de acesso, em diferentes suportes (jornais, revistas, redes sociais, etc.), as tiras apresentam como característica o sincretismo verbo-visual, que produz uma unidade de sentido, com vários recursos em um texto curto e com várias potencialidades de exploração. Assim, ao analisar a textualidade desse gênero, é fundamental considerar as várias linguagens abordadas nos quadrinhos, as cores e o formato dos balões, as expressões fisionômicas dos personagens, enfim, as semioses apresentadas (verbal e visual), evidenciando a relevância delas para o processo de indiciamento de sentidos e para a construção da continuidade discursiva, da informatividade, da coerência e da coesão. Além disso, é preciso reconhecer o modelo textual (tirinha), o propósito comunicativo e as relações estabelecidas entre o texto analisado e os demais textos que com ele dialogam, em uma relação intertextual.

Por fim, o trabalho com tiras em sala de aula favorece a uma formação de leitores mais críticos e reflexivos, uma vez que “elas podem ser um instrumento de persuasão, de denúncia e de crítica social se se tornarem mecanismos disparadores de processos de conscientização a respeito de problemas sociais, religiosos, econômicos, entre outros” (SILVA, 2009, p. 155).

Para exemplificação da abordagem multimodal do gênero tira de humor, selecionamos 03 tiras do autor Adão Iturrusgarai, veiculadas na Folha de São Paulo. As tiras compõem a série “A vida como ela yeah”. A seguir, apresentamos a primeira tira:



Fonte: Folha de São Paulo, 19/11/2016

Esta tirinha trata sobre o tema política no Brasil. Em sala de aula, uma análise que considera a textualidade precisa se ancorar, em uma primeira abordagem, em aspectos relacionados às condições de produção, de circulação e de recepção desse gênero, tais como:

- Quais são os participantes dessa situação dialógica? É relevante considerar duas dimensões: a) situação discursiva: relação entre produtores/potenciais leitores, relação entre interlocutores e personagens (escolhas feitas pelos produtores na construção/representação dos personagens e como os leitores são afetados por esses personagens) etc; b) situação comunicativa: relação entre personagens;
- Em que situação social? A discussão poderá contemplar as condições de produção, de circulação e de recepção do texto.
- Quais propósitos motivam a produção, a circulação e a produção do texto? A discussão poderá contemplar não somente o projeto de dizer do sujeito-autor, mas também dos sujeitos-leitores e as circunstâncias que motivam a circulação.
- Quais os resultados esperados pelo produtor? A discussão poderá ser dimensionada que considera que a análise da intencionalidade constitutiva de um texto deve estar pautada em pistas deixadas pelo sujeito-autor, mas considerando o contexto de produção, circulação e recepção do texto. Analisar intencionalidade é analisar o projeto enunciativo, que contempla as várias dimensões da organização e do funcionamento dos textos no contexto social.

- Qual é o tema? Ao abarcar a questão do tema, é relevante pontuar que o tema não pode ser tomado meramente como sinônimo de conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). Rojo (2014, p. 1) elucida essa questão, considerando que “o tema é o conteúdo focado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá.” Para a autora, “o tema é o sentido de um dado texto/discurso tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção”. (p. 1) É nessa dimensão que a ideologia se instaura e circula.
- Quais são as características linguístico-textuais do gênero tira? A discussão deverá contemplar os recursos linguístico-semióticos constitutivos do texto, os tipos de discurso (seqüências linguísticas), a organização composicional etc. Aqui, as semioses devem ser consideradas, uma vez que indiciam sentido. A forma de representar um personagem constitui uma descrição de suas características e direciona interpretações.
- Quais são os conhecimentos são mobilizados para a compreensão desse texto? A discussão deverá contemplar informações sobre aspectos relacionados aos conhecimentos emanados do autor, do texto e do leitor (conhecimentos relativos ao lugar social ocupado pelos interlocutores, às especificidades do projeto de dizer, à organização e ao funcionamento do gênero, ao suporte, às informações sobre o mundo, às semioses constitutivas dos textos etc.).

Complementando a análise sobre a textualidade do gênero tira, é preciso contemplar os aspectos relacionados à construção da coerência e aos recursos coesivos. Portanto, essa abordagem envolve não só os aspectos linguísticos, mas também os demais recursos semióticos que corroboram para a construção do sentido global. Apresentamos o texto 02:





Fonte: Folha de São Paulo 06/08/2016

Além dos aspectos já mencionados na análise anterior e que envolve os fatores relacionados à produção, à circulação e à recepção de textos, uma abordagem voltada para o trabalho com a textualidade de produções multissemióticas em sala de aula precisa também se alicerçar em questões como:

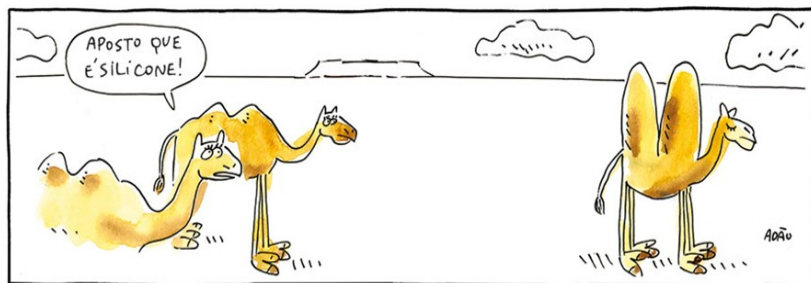
- Quais são os recursos gramaticais/linguísticos utilizados para a articulação entre as partes/quadrinhos da tirinha?
- Quais são os recursos visuais presentes e como eles contribuem para a construção da unidade de sentido?
- Como esses recursos se articulam de modo a contribuir para os efeitos de sentido pretendido?
- Como a coerência é construída no texto?
- Qual é a inferência o leitor precisa realizar para compreender o efeito de humor?

Nesse contexto, analisar os recursos (repetições lexicais, sequências sintáticas, gestos, expressões faciais, cores, manutenção de personagens, sinais de pontuação etc), em uma perspectiva da coesividade entre partes, poderá facilitar a compreensão do leitor em relação aos processos que integram a textualidade, evidenciando como as múltiplas semioses se organizam para o alcance da coerência e aceitabilidade do texto.

Em última instância, é preciso analisar, de modo mais aprofundado, o projeto de dizer, o que envolve questões contextuais

que contribuem para que o leitor construa sentido. Entendemos, a partir de Koch e Elias (2016, p. 42), que o contexto não se restringe apenas ao contexto linguístico, mas também a situação de interação imediata, o entorno sócio-político-cultural e a bagagem cognitiva dos interlocutores. O projeto de dizer das tiras, recorrentemente, situa-se na perspectiva de uma crítica social, efetivada por meio de diferentes estratégias, entre elas, o humor. Assim, para a compreensão dessa vontade discursiva do sujeito-produtor, o sujeito-leitor precisa analisar o contexto e perceber a quebra de expectativas para a construção do humor.

Para exemplificar esse nível de análise, apresentamos o texto (3):



Fonte: Folha de São Paulo 20/11/2016

Na análise dessa tira, há um conjunto de estratégias que contribuem para a construção do efeito de humor. A articulação entre a linguagem verbal “Aposto que é silicone” e a representação dos personagens (dromedários) provoca o riso porque o leitor percebe o *nonsense* da situação: dromedário usando silicone para aumentar a corcova. Socialmente, o silicone é usado por mulheres que pretendem ampliar partes do corpo (seios, glúteos) e indicia, às vezes, certa vaidade. Para a compreensão do texto, é demandada uma articulação entre o dito (a partir dos recursos verbais e não verbais presentes na materialidade linguística) e as questões subjacentes aos diversos movimentos — interacionais, enunciativos, cognitivos, dialógicos, discursivos implicados nas práticas sociais. Desse modo,

para compreender o projeto de dizer do sujeito-autor é relevante considerar os conhecimentos de mundo do sujeito-leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi apresentar uma discussão sobre a textualização do gênero tira de humor, com vistas a sistematizar uma teorização sobre o processo de organização/funcionamento desse gênero, o que poderá subsidiar práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula.

Para a consecução do objetivo proposto, procedemos a uma contextualização que evidenciou o deslocamento da primazia atribuída aos modos verbais para uma conjugação de semioses dos textos multimodais, que circulam na contemporaneidade e sobreleva novas demandas metodológicas para o ensino de língua portuguesa e para a formação de professores. Esse reconhecimento de demandas pode viabilizar experiências de usos da linguagem que, efetivamente, contribuam para a ampliação de habilidades que relacionadas à leitura de textos multimodais.

De modo mais específico, as tiras de humor podem incitar a motivação dos alunos pela leitura/produção e oferecem uma possibilidade para discussão de temáticas que integram o cotidiano social e implicam uma reflexão sobre os movimentos interacionais, enunciativos, cognitivos, dialógicos, discursivos implicados nas práticas sociais.

A proposta de leitura de tiras de humor, desenvolvida neste capítulo, pode favorecer a compreensão, por parte de alunos, dos sistemas sógnicos que constituem os textos e favorece uma leitura mais ampliada dos recursos indiciadores de sentido. A organização de uma proposta que contempla os diferentes aspectos inerentes aos processos de produção, circulação e recepção de tiras permite, também, refletir sobre o projeto de dizer proposto pelo sujeito-autor e sobre o lugar discursivo ocupado pelo sujeito-autor. Essa compreensão é condição fundamental para a formação de sujeitos

críticos e para a ampliação de habilidades que promovem a proficiência linguístico-semiótico-discursiva. Aprender a analisar as condições e os processos que regulam a circulação de textos em uma sociedade letrada possibilita saber identificar interlocutores, as funções do gênero e suas estruturas, usos linguísticos/semióticos.

Nesse sentido, consideramos pertinente destacar que o professor possui o compromisso ético de formar alunos-cidadãos, capazes de compreender os efeitos de sentido possibilitados pelas diferentes semioses e as questões axiológicas subjacentes aos processos de produção, circulação e recepção dos textos que compõem o cotidiano social.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra Helena. *A tira no livro didático: Texto ou Pretexto?* Dissertação de (Mestrado em Linguística). João Pessoa: UFPB, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARROS, Cláudia G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Polifonia*. n. 16, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KRESS, Gunther R., VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: The grammar of visual design*. 5<sup>th</sup> ed., London and New York: Routledge, 2006.
- KRESS, Gunther. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge, 2010.
- KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife, UFPE. Séries Debates.v.1, 1983.

QUAST, K. A natureza dialógica e argumentativa do discurso interior revelada em interações em sala de aula de língua inglesa. *Letras de Hoje*, v. 51, n. 1, p. 136-146, 2016.

RAMOS, Paulo. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

ROJO, Roxane H. Gêneros do discurso. In: FRADE, Isabel C. A. da S.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria G. de C. (Org.). *Glossário Ceale on-line: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. 2014. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SILVA, Diva Lea B. da. Texto publicitário humorístico: convence ou não o leitor? In: TARSITANO, P. R. ; GONCALVES, E. M. (Org.). *Publicidade no Plural: análises e Reflexões*. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco/Metodista: UMESSP, 2011.

VAL, M. G. Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.



# A PROGRESSÃO REFERENCIAL NA LEITURA DE TIRINHAS

Marcos Suel dos Santos<sup>1</sup>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É fato que a leitura é uma atividade complexa e envolve diferentes estratégias que vão desde a visualização das palavras escritas ou das imagens, no caso de textos imagísticos, até a compreensão textual. Para isso, o leitor é levado a construir sentidos a partir das pistas fornecidas pelo texto, num processo de interação, mediado por aspectos sociocognitivos e sociointeracionistas.

Beaugrande (1997) concebe o texto como um evento comunicativo que se constitui por aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. Na leitura, esses aspectos devem convergir para as construções de sentido, caso contrário não haverá êxito na compreensão, ficando o texto com sentido incompleto ou incompreendido pelo leitor.

Em uma perspectiva interacional, a leitura é vista como um processo dialógico no qual os sujeitos se constituem como agentes ativos que se constroem e são construídos no texto. Sendo assim, convém destacar a importância do processo de referenciação, sobretudo a progressão referencial para a produção de sentidos de um texto, já que os referentes atuam ora como construtores, ora como reconstrutores de sentido.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras, ProfLetras, pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduando em Linguística Aplicada na Educação, pela Universidade Cândido Mendes. Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de São Sebastião, Alagoas. E-mail: markus-christie@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7346947549526630>.

Diante disso, este texto busca identificar e analisar os referentes que atuam na progressão referencial no gênero tirinha e observar a sua interferência no processo de leitura pelo viés verbal e não verbal, uma vez que as imagens também apresentam relações na progressão referencial. Com isso, torna-se necessário, no ambiente escolar, o estudo significativo de análise de tirinhas, de modo que os leitores possam reconhecer linguisticamente e semanticamente os referentes que constroem e reconstróem os sentidos do texto.

Mediante a isso, a concepção de leitura adotada neste texto é a de interação entre os sujeitos participantes da ação de ler e compreender, num processo dialógico.

## A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Entender a leitura como prática social é situá-la na dimensão sociointeracionista da linguagem, já que nessa perspectiva ela prevê sujeitos ativos que mobilizem diferentes tipos de conhecimento na materialidade textual, estabelecendo diálogos possíveis com o texto. Sendo assim, ler é uma atividade de construção e negociação de sentidos entre autor e leitor; é um processo gerado pela ação intencional de quem o escreve e de quem o lê. Nessa relação, reside a interação, sobretudo da ação de quem lê.

A leitura pressupõe do leitor o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de diferentes gêneros textuais. Estes são inúmeros, de circulação social e moldados pelas pessoas conforme suas necessidades de interação e comunicação. Os textos não são lidos da mesma maneira porque apresentam, em suas configurações, características específicas para cada gênero. Assim, não se pode ler um poema da mesma forma que se lê uma crônica, um texto publicitário ou uma tirinha, por exemplo.

Koch e Elias (2011) destacam a importância da mobilização de estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas no ato da leitura, pois é durante esse processo que o leitor levanta hipóteses, confirma ou não as hipóteses que foram formuladas, preenchem as lacunas apresentadas no texto e participa ativamente da construção do



sentido. Nesse processo de interação, leitor e autor devem ser vistos como “estrategistas”, cabendo-lhe atuar nas pistas deixadas pelo autor do texto e nelas interagir.

Nessa perspectiva, *o sentido* de um texto é *construído na interação texto-sujeitos* e não algo que preexista a essa interação. *A leitura* é, pois, uma *atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativa (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11, grifos das autoras).

Alinhado a essa perspectiva de leitura, o texto é o resultado do envolvimento entre sujeitos e seus objetivos, administrado pelos conhecimentos acionados à leitura, considerando os seus contextos de produção e recepção. Além disso, é na produção de sentido que atua a coerência sempre situada num contexto. Segundo Marcuschi (2007), a coerência não é uma propriedade que possa ser localizada no texto, mas o resultado de um processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído. Assim, trata-se de “algo dinâmico e não estático. Algo que estaria mais na mente do que no texto” (2007, p. 13).

Por se tratar de uma negociação com o leitor, é verdade que não se pode ler qualquer coisa no texto, pois é ele que fornece as pistas necessárias para a produção de sentidos. Esse processo é determinado por conexões estabelecidas entre texto, leitor e sociedade, considerando os aspectos sócio-históricos e socioculturais da produção textual. Sendo assim, a coerência de um texto depende da bagagem cognitiva do leitor, a qual é constituída de contexto que, segundo Van Dijk (2012, p. 11), “são constructos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos de comunidades”.

A construção de sentido na leitura reporta ao processamento textual do leitor exigindo dele a ativação de conhecimentos metagenéricos, enciclopédicos e interacionais. Portanto, a capacidade de reconhecer na leitura traços característicos do gênero lido, a

associação das informações presentes na materialidade textual com informações armazenadas na memória do leitor e a referência às formas de interação por meio da linguagem concorrem para compreensão do texto.

## O GÊNERO TIRINHA

As histórias em quadrinhos envolvem diferentes gêneros, marcados pela narrativa de humor e “gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2014, p. 17). Constituem-se sócio-historicamente de aspectos da oralidade, assinalados no ambiente quadrinístico por diferentes recursos e que auxiliam na construção de sentido do texto via tema e humor, este tratando-se de um evento corriqueiro. Ainda segundo Ramos (2014), a leitura de quadrinhos pressupõe a leitura da linguagem que os envolve, ter domínio sobre ela para que se compreenda a história.

Agregando diferentes gêneros, os quadrinhos tornam-se um hipergênero, gêneros que compartilham diversos elementos (RAMOS, 2014). Dentre esses, destacam-se as tiras ou tirinhas, que neste texto são vistas como sinônimos. As tirinhas conjugam duas linguagens: a verbal e a não verbal. Com efeito,

a natureza constitutivamente verbo-visual das tirinhas possibilita a articulação entre a dimensão linear, a da palavra, e a não linear, a da diagramação, da imagem, exigindo, por parte do leitor, a integração verbo-visual para a produção de sentido (CAPISTRANO JUNIOR, 2014, p. 227).

É nessa relação entre signos linguísticos e signos icônicos, num jogo interativo entre os quadrinhos, que ocorrem as rupturas entre os sentidos estabelecidos por esse gênero. Essas rupturas são responsáveis pela coerência e construção de sentido do texto por meio dos referentes que se instalam na materialidade textual, constituindo, portanto, o humor na tirinha. Nesse gênero, pode prescindir a linguagem verbal, por exemplo, mas não os personagens e o humor, já que este inexistente sem aquele.

Segundo Ramos (2014), há uma forte relação de semelhança entre os gêneros tirinha e piada. Considera, ainda, que a tirinha traz em sua composição a hibridização entre piada e quadrinhos, já que o gênero recorre a estratégias semelhantes a uma piada para provocar efeito de humor. Para Dias (2014), a função do humor, enquanto recurso, é promover a reflexão e a crítica social. Lins (2014) explica que a referência feita ao humor em textos escritos em estudos anteriores é limitada a explicações de ordem semântica. Nas tirinhas, o texto “abre mais possibilidades para a explicação do fenômeno humorístico, na medida em que as pistas podem ser buscadas em ambos os códigos que compõem os quadros” (LINS, 2014, p. 216).

As tiras são um exemplo de HQ; mais curta (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (‘capítulos’ de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão ‘datadas’ quanto a charge (MENDONÇA, 2010, p. 214).

A autora também apresenta outras características desse gênero como a progressão temporal, organizada quadro a quadro; os aspectos tipológicos como desenhos, quadros, balões e legendas onde é inserido o texto verbal. Além da intertextualidade tipológica ou intergenérica que, segundo Koch e Elias (2011), ocorre quando um gênero assume a forma de outro gênero, levando em consideração o propósito comunicativo.

A leitura do gênero tirinha ainda impõe um desafio nas escolas, em qualquer que seja a disciplina, principalmente no que diz respeito à produção de sentido, em termos de referenciação. Geralmente, as leituras ocorrem sem muita análise crítica do texto como um todo global, e sim como atividade que contemplem, por exemplo, alguns dos descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), limitando-se ao que objetiva esses descritores.

Essas atividades de leitura devem levar em consideração que “a exploração de aspectos vários da produção de sentido é a base das atividades” (MENDONÇA, 2010, p. 219). É necessário levar o leitor

a ativar os seus conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, assim como compreender a instalação semântica nas cenas em cada quadrinho.

## A PROGRESSÃO REFERENCIAL

Na materialidade textual, a progressão referencial diz respeito às introduções, retomadas e reformulações de novos referentes, contribuindo para a construção de sentidos do texto e configurando-se como uma atividade discursiva. Assim, os referentes são dispositivos que o sujeito constrói e reconstrói mentalmente no próprio discurso à medida que as entidades representadas são específicas em cada contexto discursivo. Além disso, operam tanto no plano linguístico quanto no plano imagístico, conforme as intenções e escolhas dos sujeitos. Estas escolhas concorrem, de diversas formas, para constituir a referenciação que, de acordo com Koch (2011), é uma atividade discursiva que, na interação verbal, age sobre o material linguístico e dele busca representar de forma concreta a sua proposta de sentido.

Segundo Cavalcante (2014), os referentes, por estarem num contínuo processo de reelaboração, ligam-se aos significados e às diferentes formas que os materializam no contexto enunciativo. Quando se trata do cotexto, os significantes já estão explicitados na superfície do enunciado. É interessante destacar que no processo referencial a memória discursiva ativa outros referentes relacionados à experiência cultural do sujeito, reelaborando as referências. E, nesse sentido,

a referenciação não se presta, pois, somente a não repetir formas de expressão referencial em um cotexto, mas organizar o texto, a argumentar, a resumir, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, a chamar a atenção do leitor (CAVALCANTE, 2014, p. 186).

Sendo a construção dos referentes uma atividade dinâmica e instável na enunciação, construir os sentidos do texto demanda que eles sejam retomados na extensão textual, garantido a progressão

referencial e suas relações semânticas com o texto, nas perspectivas sociocognitiva e sociointeracionista, tendo em vista a atuação discursiva do sujeito sobre o mundo.

Koch (2011) assinala que a progressão referencial do texto resulta de cadeias coesivas introduzidas e mantidas no discurso por meio da operação de reconstrução dos objetos introduzidos. No texto, a progressão referencial pode ocorrer por meio de recursos gramaticais e lexicais. A referenciação por intermédio de formas pronominais (pronominalização) constitui-se anáforas e catáforas, as formas nominais definidas são “formas constituídas, minimamente, de um determinante definido seguido de um nome” (2011, p. 68).

Koch e Elias (2011) apontam dois processos de introdução de referentes no texto: ativação não ancorada e ativação ancorada. A primeira refere-se à introdução de uma nova entidade no texto, representada por uma expressão nominal; o segundo diz respeito à introdução de um novo referentes, mas com base em alguma associação presente no cotexto ou no contexto sociocognitivo. Ainda segundo as autoras, as retomadas ocorrem no texto por intermédio das seguintes estratégias principais: uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal, uso de expressões nominais definidas, uso de expressões nominais indefinidas. Portanto, as introduções e as retomadas são estratégias respectivamente de construção e manutenção de sentidos, de modo que o objeto discursivo continue presente no texto.

Na leitura de tirinhas, além dos referentes textuais há os referentes visuais que são construídos pela introdução de novos signos icônicos. Quando esse gênero vem destituído de linguagem verbal, são esses signos que indicam o tema da tirinha, o que demanda do leitor a ativação de seus conhecimentos para a construção de sentido.

## ANALISANDO TIRINHAS

Com base nas considerações teóricas apresentadas, algumas tirinhas serão analisadas com o propósito de identificar o processo da

progressão referencial no gênero tirinha, observando ainda a interferência desse processo na leitura.

### Tirinha 1



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=46>. Acesso em: 25 out. 2017.

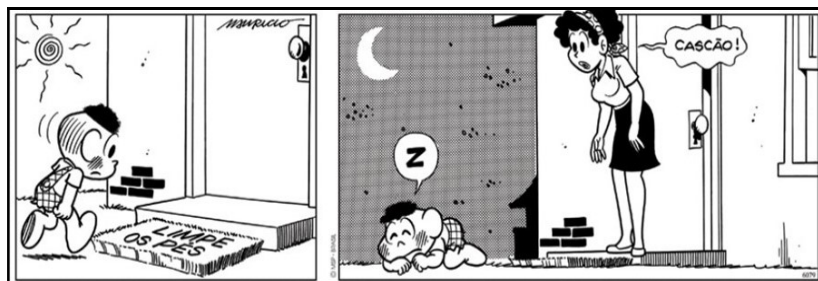
Na tirinha, a responsabilidade pela produção de sentido do texto são as linguagens verbal e não verbal, que, por sua vez, levarão o leitor a construir os sentidos por meio dos recursos linguísticos e icônicos, com base no cotexto e no contexto discursivo. De modo geral, as crianças estão se organizando para um piquenique e cada uma deve levar o seu lanche, informação presente na superfície textual do primeiro quadrinho.

No que se refere à progressão referencial, tem-se como objeto de discurso o referente principal — lanche — introduzido no enunciado por meio da fala de Cebolinha e retomado por Mônica, quando diz: “Vou buscar o meu”. A nova entidade — o meu — tem como função manter o objeto de discurso em foco, garantindo a sua reconstrução. Observa-se também no terceiro quadrinho o emprego do pronome “ela” que retoma o termo “Magali”, retomado, e reconstruído por Cascão no segundo quadrinho e reforçado pela introdução da personagem, como um novo referente visual, no primeiro e mantido como referente no último quadrinho, garantido a presença desse objeto de discurso numa relação linguístico-icônica. As cestas trazidas por Magali também representam essa relação numa reconstrução de sentido ao termo “lanche”.

No último quadrinho, as expressões faciais dos personagens, com exceção de Magali, foram alteradas em relação aos anteriores, o que não deveria ter ocorrido, se levar em consideração que Magali gosta de comer bastante e seus amigos já sabem disso. É nessa relação de espanto com a reintrodução física de Magali com suas cestas que ocorre o humor da tirinha.

Nessa análise, ao identificar os objetos de discurso e sua reconstrução no texto, o leitor é levado a ativar seus conhecimentos que são mobilizados por meio de elementos explícitos e implícitos, garantindo, portanto, a produção de sentido.

### Tirinha 2



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=19>. Acesso em: 25 out. 2017.

É interessante observar a construção sequencial dessa tirinha, tendo em vista, principalmente o texto não verbal, sendo que o texto verbal no primeiro quadrinho é o recurso gerador da produção de efeito de sentido para se entender o segundo quadrinho, na dimensão cotextual da tirinha. No texto, nota-se que o tom cômico no último quadrinho está além da cena, das informações visuais, pois a coerência é estabelecida quando o leitor infere que Cascão não gosta de água e limpar os pés requer fazer uso dela, o que para ele é algo apavorante, decidindo, portanto, ficar do lado de fora da casa. Nesse caso, a recuperação dos sentidos do texto não se trata apenas da mudança temporal entre as cenas, e sim da ativação dos conhecimentos do leitor.

A progressão referencial icônica no último quadrinho permite que o leitor mantenha o objeto de discurso. Assim, tem-se como referente principal a introdução do Cascão no primeiro quadrinho e sua reconstrução, ou seja, a retomada do personagem no segundo, assim como a introdução de um novo referente: a mãe de Cascão. Em relação ao espaço físico que ambienta as cenas, nota-se também a progressão referencial marcada pela presença do Sol e da Lua, justificando o dia e a noite como novos referentes em cada quadrinho e retomando o mesmo espaço físico.

Nesse tipo de análise, o leitor é levado a perceber as relações que marcam todas as cenas e quais efeitos de sentido contribuem para a compreensão global do texto, pois, conforme pontua Capistrano Junior (2014, p. 230), “ler e compreender tirinhas, portanto, requer ler texto, desenhos, tipos de balões, tipos de letras, pausas etc., pois são categorias constitutivas desse gênero textual”.

### Tirinha 3



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=6>. Acesso em: 25 out. 2017.

No primeiro quadrinho, a introdução do referente principal “sorvete”, presente na fala de Magali vai se constituir como objeto de discurso, pois percebe-se implicitamente a retomada desse referente na pergunta do sorveteiro, já que as bolas são de sorvete, estabelecendo, portanto, uma relação coesiva entre as falas dos dois personagens. A fala do sorveteiro também traz um novo referente para o texto: a palavra “bolas”, que é retomada no segundo quadrinho por Magali.



A expressão fisionômica do sorveteiro também pode ser o referente visual que provoca o humor na tirinha, pois não é de se esperar que uma menina ao entrar numa sorveteria peça “todas as bolas de sorvete”, pois o leitor que a conhece sabe que isso não é novidade e não lhe causa nenhum estranhamento. Contudo, é a relação contraditória entre as expressões faciais dos personagens juntamente ao referente “todas” que o humor se constrói, e o leitor, por intermédio de seus conhecimentos ativados, produz os sentidos do texto.

Dessa forma, as interferências do processo de progressão referencial na leitura de tirinhas permitem que o leitor se situe no texto, construindo e reconstruindo os seus objetos de discurso, assim como situando-se nos contextos para compreender o texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de tirinhas implica conhecer as relações entre os textos verbais e não verbais que a integram e são responsáveis pela construção de sentido juntamente com os conhecimentos do leitor. Sendo assim, a compreensão de um texto escrito demanda fazer uso de diversas estratégias, dentre elas as que constituem o processo de referenciação na leitura. É no processamento textual que surge a necessidade de entender os processos da progressão referencial, como ela se dá e como atua no texto, possibilitando a construção e reconstrução dos efeitos de sentido.

Nas análises apresentadas, notou-se a importância do ensino de análises de tirinha no ambiente escolar, tendo em vista a complexidade que envolve a leitura e a compreensão de textos. Nesse sentido, reportar-se às introduções, retomadas e reformulações dos referentes apresentados na materialidade textual torna-se necessário para que o leitor não fique somente no plano do cotexto, mas parta para os campos do contexto, da inferência e da coerência, desenvolvendo suas habilidades de leitura, de identificação de referentes e de compreensão.

Evidenciou-se também que as análises, ao transcender o plano linguístico das tirinhas, demonstraram a necessidade de se compreender os signos icônicos, tarefa ainda complexa para os alunos que não detêm conhecimentos, capacidades e habilidades para dominar a análise desse gênero, uma vez que os referentes são negociados e reformulados.

## REFERÊNCIAS

- BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo. Ler e compreender tirinhas. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 227-235.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 183-195.
- DIAS, Ana Rosa. Leitura crítica do humor no jornal. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 205-214.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- KOCH, Ingedoe Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LINS, Maria da Penha. Lendo o humor nos quadrinhos. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 215-226.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva.;

MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 209-224.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.



# A ABORDAGEM DO TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Gabrielle Costa Pereira<sup>1</sup>

## CONTEXTUALIZAÇÃO

A atual realidade do ensino de língua materna mostra que seu processo não está construindo os efeitos de ensino e aprendizagem desejados, tanto na expectativa dos professores quanto dos alunos e mesmo da sociedade brasileira. Acreditamos que uma das maiores causas desse efeito negativo seja o fato de que essa prática escolar não vem sendo realizada por meio de exercícios produtivos e constantes de interação verbal, na medida em que o aluno fala e escreve, o que acaba tornando a aula de língua uma atividade mecânica, destituída de sentido. Enquanto professora universitária responsável pela formação de futuros professores de línguas, busco resposta para várias questões: Por que isso ocorre? Quais são os problemas enfrentados no ensino de língua materna na escola? O que pode e deve ser alterado para que essa prática didático-pedagógica se constitua em um processo que desenvolva a capacidade comunicativa de nosso aluno, dando-lhe segurança para que interajam adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida? Tais questionamentos remetem a outros, como: O que ensinar? Para quem? Com que finalidade? E de que modo?

Muitos pesquisadores da área da linguagem, dentre eles Bronckart (1999, 2008) Geraldi (1991, 2006), Kleiman (1996, 2006), Tardelli (2002), Marcuschi (2002, 2008), Schnnewly e Dolz (2004),

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: linguagem em novos contextos da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Possui graduação em Letras/Português pela UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo. E-mail: gcpereiraunifesp@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6169734012013041>.

Jurado e Rojo (2006), Antunes (2006, 2009), Koch e Elias (2010), investigam essa temática e convergem a um ponto comum: é de fundamental importância que se eleja o texto, e os gêneros textuais sob uma perspectiva mais ampla de ação e circulação, como objeto de ensino e de análise. Sob uma perspectiva sociointeracionista, o presente trabalho investiga e reflete acerca da importância de trabalhar o texto/gênero textual na prática cotidiana do ensino de português, na escola.

Tal modo de conceber o ensino de língua nos faz repensar e reorganizar não somente o objeto de estudo, mas também a metodologia adequada a essa prática, na sociedade letrada em que vivemos. Vale lembrar que nosso objetivo é problematizar essa questão e procurar apontar alternativas que viabilizem o ensino e a aprendizagem de língua, por meio de gêneros textuais, que circulam diariamente em nosso cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar. No momento, parece haver consenso entre grande parte de linguistas e professores de língua de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática, cujo escopo consiste em identificar e classificar, não são adequados à atual função social do ensino de língua materna na escola. Dito de outro modo, tais atividades não são eficientes no desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, tanto no que se refere à competência de fala como de escrita.

Lembrando da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), faz-se necessário reformular o conceito e o papel do ensino de gramática. É fundamental substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, que enfatizam sua nomenclatura (via metalinguagem), pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística (GERALDI, 2006). Esse modo diferenciado de olhar e de trabalhar a língua está diretamente relacionado à ressignificação das concepções de texto, contexto, sujeito e sentido (KOCH, 2006). Tal mudança também produzirá efeitos na avaliação, principalmente no que diz respeito à atividade de produção escrita, pois essa prática deixará de funcionar como simples instrumento avaliativo e assumirá seu real papel de interação verbal.

O texto é entendido como um ponto em uma teia de relações, como um momento em um processo, ou ainda, nas palavras de Nascimento (2009, p. 65), o que torna possível “espojá-lo da fixidez a ele tradicionalmente atribuída, passando a encará-lo como provisório”. Pensando então na aula de português, podemos dizer que o texto é tanto o ponto de partida quanto de chegada, pois o desconstruímos e também construímos novos textos, sob diferentes perspectivas e naturezas. Defendemos que a prática de desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais oferecerá subsídios para que o aluno entenda e faça uso dos mesmos, nas diferentes atividades da esfera humana (BAKHTIN, 1992), na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito. Enfim, é preciso que o aluno tenha o que dizer a outro alguém, com dada intenção. Esse conhecimento enunciativo, juntamente com os domínios linguísticos e textuais, o auxiliará na escolha do modo como vai dizer aquilo que pretende comunicar.

Com essa abordagem, configura-se um novo papel ao professor de português que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Isso remete a outro ponto importante: estão os Cursos de Letras preparando os futuros professores de língua a desempenharem a função de mediador? E mais, está o meio universitário criando espaço e oportunidades para dialogar com o profissional de língua em serviço (BRAIT, 2002)? Não basta simplesmente trazer o texto à sala de aula, é preciso defini-lo e ter bem presente qual seria o modo mais adequado de trabalhá-lo de forma produtiva.

Nossa reflexão acerca dos efeitos do ensino de língua na escola tem o gênero textual e a abordagem sociointeracionista como elementos norteadores. Vale reforçar o posicionamento de não ser suficiente que apenas se insira o texto na sala de aula para que, dessa forma, nosso trabalho se torne um processo de interação verbal, pois é essencial que o texto assuma função de materialidade viva, previamente instituída e reconhecida na e pela sociedade. Em síntese, devemos levar em conta aspectos como: quem se expressa, a quem se

dirige, com qual intenção, de que modo se expressa, onde circulam esse texto, elementos enunciativos e pragmáticos que caracterizam o caráter funcional do gênero textual. Um trabalho com a língua a partir dessa abordagem teórica exige que tenhamos bem delimitado o que vamos estudar, de que modo e para que, como veremos a seguir.

## O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO

Com vistas a desenvolver a capacidade de comunicação de nosso aluno, sugerimos que o professor traga diferentes tipos de textos à sala de aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nossa sociedade, nas mais diversas situações de interação. Acreditamos que o mais sensato seja, seguindo as orientações de Pereira et al. (2006, p. 29), “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade”.

Tendo, então, o texto como base, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, desconstruindo e construindo, é de fundamental importância que o professor desenvolva diferentes atividades, enfatizando os processos de funcionamento linguístico, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Tal postura implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase, e exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, mencionando apenas algumas das atividades dessa natureza.

## METODOLOGIA E PROPÓSITO DO ENSINO DE LÍNGUA



Ao assumir o texto como objeto de estudo, podemos pensar nos possíveis modos de trabalhá-lo nas aulas de língua. Tendo como base teórica os estudos de Geraldi (1991, 2006), Ilari (1992), Petitjean (1998), Possenti (2002), Travaglia (2002, 2004), Marcuschi (2002), Antunes (2003), Dolz e Schneuwly (2004), centramos nossa prática diária em variadas estratégias de leitura, escuta e produção de textos, as quais possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto na expressão oral quanto na escrita.

O fato de eleger o texto como foco de estudo não significa o abandono do trabalho com os elementos gramaticais. Pelo contrário, o texto funciona como campo enunciativo e pragmático para entender as regras da modalidade padrão em uso, pois, ao entender o sentido do texto, o aluno também compreende o emprego efetivo das regras gramaticais, as quais são importantes à construção da coesão e da coerência do dizer em estudo. Enfim, isso implica que continuaremos a ensinar gramática na sala de aula (inclusive a variedade padrão, fundamental principalmente à competência da produção escrita), todavia, com uma abordagem diferente: visando ao domínio do funcionamento da língua em uso, e não à prática mecânica de metalinguagem, com o mero objetivo de identificar, classificar e descrever, o que já está mais do que provado que não faz sentido à vida cotidiana do aluno, não havendo necessidade de ser trabalhado em aula. Entendemos, assim como Pereira et al (2006, p. 27), que a metodologia a ser trabalhada na aula de português deve permitir que “o estudo da língua não se circunscreva a uma abordagem puramente gramatical, mas possibilite a ampliação da competência comunicativa dos alunos”.

Tomando o gênero textual, com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social), como objetos de análise veem a prática de diferentes estratégias de leitura e de produção textual como procedimento metodológico apropriado a atingir o objetivo do ensino de língua: promover e desenvolver o potencial comunicativo do aluno, via processo de interação verbal. Essa prática didático-pedagógica intenciona criar situações autênticas em que o aluno possa conhecer desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, através da fala e da escrita, no meio em que vive.

Na função social de formadora de professores de língua, ressaltamos a importância de preparar e capacitar o licenciando para que esteja apto a criar situações de interação, pelas quais o aluno possa exercer sua cidadania, posicionando-se diante da realidade que o cerca, e que o conhecimento do funcionamento da língua seja instrumento que o leve à autonomia social, política e histórica. Defendemos que, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos gêneros textuais que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de língua, familiarizando-se com eles, sentirá segurança tanto no momento de lê-los quanto de escrevê-los. Sob essas condições, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, de discriminação e exclusão, como vem ocorrendo ao longo da nossa história. Concordamos com Kleiman e Moraes (1999, p. 123), quando as autoras defendem que “a leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e a alienação, e o leitor crítico é, por definição, nunca mero decifrador”. Devemos lembrar que um cidadão crítico precisa ter o hábito de tomar decisões, defendê-las e responsabilizar-se pelas consequências que elas desencadeiam. Como vemos, ensinar língua é muito mais do que passar conteúdo, consiste em criar possibilidades para que o aluno assuma seu papel de cidadão.

## A IMPORTÂNCIA DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA

Partindo do princípio de que a palavra consiste em unidade de significado e o texto em unidade de sentido e de comunicação, e considerando também a proposta apresentada pelos PCNs, defendemos que o texto deve ser o elemento principal no ensino de língua, tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento da série em questão. Nesse contexto, sugerimos que o professor selecione variados tipos de texto, em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nas diferentes instâncias de aprendizagem, trabalhando seus efeitos de sentido na realidade cotidiana.

Destacamos também que, ao selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo proposto. Isso mostra que a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso de nosso exercício de leitura e de produção textual, no ensino de língua. Em síntese, uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da capacidade comunicativa quanto uma aula que trabalhe *exclusivamente* o exercício mecânico de metalinguagem.

O professor, além de ser criterioso na escolha do texto (principalmente em função das temáticas abordadas e do nível de conhecimento do educando), precisa ter o constante cuidado para não escolarizá-los, pois, ao serem extraídos de sua circulação social (de jornais, revistas, romances, TV, panfletos, internet), tendem a perder sua vivacidade e funcionalidade, tornando-se mais um material escolar destituído de sentido, presente em tantos livros didáticos disponíveis para o ensino de língua. Também para Chiappini (1997) a seleção de bons textos não é garantia de um bom trabalho com a leitura. Isso reforça a importância de se ter uma concepção clara e objetiva de texto/gênero textual.

Com base nos Parâmetros, entendemos o texto como uma sequência verbal, completa e una, constituída por relações estabelecidas via elementos de coesão e coerência. Em síntese, é mais do que um aglomerado de frases ou enunciados, consiste em “uma unidade significativa global” (PCNs, 1998, p. 21). Nessa perspectiva, definimos texto como uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, quer dizer, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa. Para Koch (2003, p. 31), o texto consiste em uma:

Manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos

interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural (KOCH, 2003, p. 31).

Seguindo essa esteira teórica, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Percebemos que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “*Fogo!*”, “*Rápido!*”, uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um cardápio de restaurante, um *e-mail*, uma reportagem, um editorial, um estatuto, uma dissertação de Mestrado, uma charge, uma história em quadrinhos, uma piada, um bilhete, um manual de instrução, um cardápio, uma resenha, até um romance de vários volumes.

O gênero textual diz respeito aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nessa ótica, os gêneros são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem. Compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se tornem capazes não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo *adequado*, em seus variados eventos sociais. Concordamos com Geraldi (2006), quando o autor explica que o exercício dessas habilidades proporcionará o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária (falando e escrevendo), nas mais diversas situações de interação verbal.

Brait (2002) lembra que, ao estudar os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Enquanto suas condições de produção e de recepção remetem a quem produz a mensagem e a quem ela é direcionada; a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Esses aspectos são importantes

à mensagem como um todo, ou seja, explica porque aquilo é dito daquela maneira e não de tantos outros modos possíveis.

Ainda no que se refere às condições de produção, é preciso enfatizar que todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida ente o produtor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade. Entra aqui o exercício da autoridade: quem fala o quê para quem? Sob qual posicionamento social? Vemos, nesse contexto, o exercício do ato verbal de interação em funcionamento, ressaltando que a prática de ensino consiste em uma tomada de posição, no dizer de Possenti (2006), em um ato político.

## A DIFERENÇA ENTRE TIPO E GÊNERO TEXTUAL

Considerando que o tipo textual diz respeito à forma e o gênero remete ao uso, quando nos referimos ao primeiro, logo nos vem à mente as três estruturas características que organizam a sequenciação linguística e formal de dado texto, segundo as intenções manifestadas por seu produtor: *narração*, cuja intenção maior é contar uma história; *descrição*, cujo objetivo é apresentar, classificar e/ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local etc.; e *dissertação*, cuja intenção principal é informar sobre determinado assunto, de modo mais ou menos argumentativo — opinativo. Vale lembrar que em abordagens teóricas mais recentes<sup>1</sup>, a terceira modalidade dividiu-se em duas: *argumentação*, cujo objetivo maior é convencer seu interlocutor e *exposição*, em que prevalece a intenção de apresentar informações, sejam elas dados ou estatísticas. Além disso, duas novas categorias textuais foram acrescentadas às anteriores: o *diálogo* ou *conversação*, em que prevalece a conversa (oral e escrita), entre dois ou mais interlocutores e a *injunção*, modalidade em que o produtor explicita a intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações — intenciona passar instruções, orientações de como fazer. Na medida em que essas seis modalidades textuais circulamem nossa sociedade, em diferentes situações de uso, exercendo função comunicativa, passam a

desempenhar o papel de gêneros textuais, ampliando seu círculo de atuação, chegando a formar um número ilimitado de exemplares.

Com todo esse material de interação social disponível, precisando ser trabalhado e conhecido, compete ao professor de língua continuar a usar *todo o tempo* de sua aula identificando e classificando para depois cobrar essa nomenclatura na prova? Hoje não resta mais dúvida de que existem formas mais produtivas e eficazes de trabalhar nossa língua na escola e diferentes abordagens do texto/gênero consistem em recursos muito importantes a essa prática docente e isso nos faz questionar sobre o papel da gramática no ensino de língua materna.

## O ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA: UM PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL

Sem a pretensão de ditar modelos e fórmulas prontas, mas com o intuito de apontar possibilidades e indicar alguns caminhos ao professor que atua no Ensino Fundamental e Médio, na importante tarefa de abordar o texto e seus efeitos linguístico-discursivos, elaboramos uma proposta que pode ser ajustada e aplicada em sala de aula. A título de exemplo, desenvolvemos uma atividade de leitura, de análise linguística (de gramática) e de produção textual, a partir de um pequeno texto extraído do Jornal Correio do Povo (RS), publicado em 16 de julho de 2009. Vale lembrar, nesse momento, a tomada de posição de que

A linguagem se justifica pelos sentidos que expressa, pelas intenções que manifesta. Sentidos e intenções que decorrem dos valores culturais dos grupos onde vivemos e interagimos. Durante muito tempo, em muitas aulas de língua, perdemos de vista este componente semântico, este componente pragmático da linguagem e nos detivemos em análises de sua morfologia e de sua sintaxe, como se essas coisas tivessem vida por si mesmas (ANTUNES, 2009, p. 119).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intuito é mostrar ao professor de língua em serviço, bem como ao futuro profissional, a importância de trabalhar o texto/gênero textual não como pretexto para estudar e decorar regras gramaticais, mas como meio de interação verbal, enquanto objeto repleto de significações a espera de interlocutores em busca de diálogo, na medida em que constroem sentidos. Além disso, nossa reflexão tem o objetivo de despertar interesse nos professores para que busquem, investiguem, adaptem e criem diferentes estratégias que explorem os sentidos veiculados pelos textos, mostrando que a proposta dos PCNs pode ser viável e passível de ser executada na prática docente cotidiana, basta que seja adaptada a cada realidade do imenso contexto educacional brasileiro.

Com uma abordagem sociointeracionista da língua, defendemos que a aula de português deve funcionar como um trabalho de interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os textos/gêneros que circulam em nosso meio, e também saber produzi-los em conformidade com as convenções sociais que determinam sua produção, circulação e recepção. Defendemos também o uso da metodologia pelo meio da qual o aluno deve ler e escrever com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo, pois, somos seres sociais e estamos em constante interação com a realidade que nos cerca.

Finalizamos, reforçando que o papel do professor de língua materna consiste em efetuar a mediação entre o aluno e o amplo e rico material verbal que circula em nossa sociedade. Vale lembrar que tais mudanças metodológicas exigem reestruturações nos Currículos dos Cursos de Letras, tanto em concepções teóricas quanto em procedimentos didático-pedagógicos. É, então, de fundamental importância que os professores universitários estimulem a prática da pesquisa, oportunizando a realização de projetos incentivadores do diálogo direto entre o meio acadêmico e a prática escolar, estabelecendo relação entre os estudos teóricos e as atividades/experiências práticas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 1999.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos* v. 2, São Paulo: Cortez, 1997.

DOLZ, J; ROSAT, M-C; SCHNEUWLY, B. Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives de trois types de textes. *Le français aujourd'hui*, no 93, p. 37-47, Paris, 1991.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula* (Org.). São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, R. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.



JURADO, S. e ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Org.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KAUFMAN, A.M. & RODRIGUES, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A.M. *Oficina de leitura: leitura e prática*. São Paulo: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A.M. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Org.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: Ministério da Educação, 1999.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V. e BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento. A (re)escrita em foco.* São Carlos: Claraluz, 2009.

PEREIRA, C.C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Org.). *Estratégias de Leitura – Texto e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PETITJEAN, A. Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, no 97/98, p. 105-132, juin 1998.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2002.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2006.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

TARDELLI, M.C. *O ensino da língua materna: Interações em sala de aula.* São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. *Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa.* In: BASTOS, N. (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico.* São Paulo: EDUC, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.* São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L.C. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, C. & SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino.* Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

# **REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA ANÁLISE DE FORMAS NOMINAIS DE IMPLICAÇÃO ANAFÓRICA NO TRATAMENTO DE TEXTOS ESCOLARES A UM OBJETO-DE-DISCURSO ESPECÍFICO**

Josenildo Barbosa Freire<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Os estudos textuais têm revelado as diferentes funções que as anáforas lexicais/expressões nominais de implicação anafórica desempenham na materialidade linguística. E, conseqüentemente, que construções de sentidos são produzidas nos textos, seja por meio da por interação, das práticas socioculturais, esquemas cognitivos, capacidade corporais e linguagem (DINIZ, 2012).

Neste trabalho, o objetivo é apresentar uma análise de formas nominais de implicação anafórica no processo de referenciação e suas nuances na construção de sentidos em se tratando de um objeto-de-discurso específico – Samaumeira/Pau Grande –, referenciado em textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública.

Para tanto, apoiamo-nos na fundamentação teórica que concebe a referenciação como atividade discursiva (KOCH & MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2002, 2004; MONDADA & DUBOIS, 2003; SILVA, 2009; dentre outros), que evidenciam que a produção de texto consiste numa estratégia de negociação sociocognitiva. Está

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). E-mail: josenildo.bfreire@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9721560684961428>.

ligada aos propósitos comunicativos do enunciador e que aspectos sociais, culturais e interacionais são mobilizados no processo cognitivo para se produzir textos.

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, assim está organizado o capítulo: na primeira seção, apresentamos e exemplificamos o objeto de investigação; na segunda seção, situamos a perspectiva teórico-metodológica que assumimos como ancoragem e fundamentação; na terceira, apresentamos o *corpus* e a metodologia; na quarta seção, descrevemos e analisamos os dados e, por fim, assinalamos algumas considerações finais.

## OBJETO EM ANÁLISE

A anáfora ou as formas nominais de implicação anafórica sempre estiveram presentes nos estudos e pesquisas envolvendo a textualidade. Contudo, a forma de se compreendê-la nem sempre foi a mesma. As primeiras noções foram propostas inicialmente por Halliday & Hasan (1976) relacionadas ao fenômeno linguístico que estabelece relação semântica entre itens lexicais. Na visão clássica, a anáfora constitui um dos mecanismos ou propriedade responsável por conferir ao texto a noção de unidade de sentido (KOCH, 2016).

Segundo Koch (2006), as anáforas podem ser do tipo: correferenciais (com e sem recategorizações): Anáforas com retomada de antecedentes textuais, representadas por meio do uso de itens anafóricos, com substituição de termos ou não; e não correferenciais (indiretas/associativas, rotuladas), nas quais ocorre um encapsulamento anafórico.

Todavia, com os avanços e estudos dos processos de referenciação e construção dos sentidos dos textos, ocorreu um deslocamento da forma se compreender a maneira de retomar as entidades abordadas na materialidade linguística.

Assim, a noção de anáfora concebida na visão racionalista que compreendia língua como sistema de etiquetas (SMITH, 1980) e pautava pelo conceito de referência ligado a um objeto do mundo, foi

aos poucos sendo substituída pela abordagem não referencial de linguagem que assume a perspectiva sociocognitiva sobre os anafóricos.

Neste sentido, desloca-se de um mundo extramental dado a priori, focalizado no sujeito cartesiano, sujeito da consciência para uma abordagem que evidencia que os objetos-do-discurso são dinâmicos, ativados, reativados, desativados conforme for o propósito comunicativo do enunciador.

Assim, as formas nominais de implicação anafórica passam a ter um novo status: constituem mecanismos de recategorização do referente e de progressão textual, evidenciando que a anáfora recategoriza o discurso: ressignifica o discurso e não apenas referencia o objeto-do-mundo.

Neste sentido, “o referente da expressão nominal terá de ser construído com base em um elemento ou conjunto de elementos presentes no cotexto, a que se tem denominado âncora ou gatilho do antecedente” (SILVA, 2009, p. 17).

Ou, ainda, como atesta Diniz (2012, p. 3), “...de acordo com nossa visão de mundo, nossas crenças, atitudes e intenções comunicativas, eles são, inerentemente, construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso”.

Assim, segundo Silva (2009), ao estudar objeto-de-discurso específico — Barack Obama —, referenciado em textos publicados no jornalismo on-line, o presidente Barack Obama foi (re)categorizado nesses textos por meio de formas nominais de implicação anafórica, em pelo menos, pelo uso de três processos de referenciação: uso de atribuição sociocognitiva comportamental e histórica, focalização da origem étnica e social e focalização da origem política do Obama.

Morais & Santana (2012), por sua vez, ao analisar os processos de referenciação levando em conta a construção de sentidos presentes em textos de alunos da educação de jovens e adultos, evidenciam que o referente textual a medida que ocorre a progressão textual por meio de anáforas diretas e anáforas

associativas vai recebendo novos significados nessas produções textuais por meio de processos de ativação (introdução), reativação (reconstrução) ou ainda realizando a desfocalização do referente ao mudar de sentido.

Assim, essa nova abordagem dos elementos anafóricos permite, por um lado, que se reconhece que a relação texto-autor-leitor ocorre dentro de um processo de interlocução de não de soberanias, e por outro, que o sentido não está pronto no texto, mas depende de conhecimentos partilhados, da experiência de mundo, do tópico discursivo abordado, dentre outros.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo da referenciação e construção de sentidos nos textos constitui uma atividade discursiva em que a referenciação indica a imagem sociocognitiva do mundo que o interactantes tem do objeto-de-discurso alvo da interação. Sendo assim, nossas relações estabelecem e/ou referem a entidades. Neste sentido, interactantes realizam escolhas para o seu “querer dizer”, das “versões públicas de mundo” são compartilhadas. (Implicações sociais e culturais; interpretação do mundo na interação com o elemento físico, social e cultural). (SILVA, 2009, p. 10).

A teoria da referenciação consolida-se nos estudos linguísticos a partir das pesquisas de Apothéloz (1995), Mondada & Dubois (2003), Koch & Marcuschi (1998), Koch (2002), dentre outros, ao postular que o sujeito refere-se “às coisas” do mundo não como uma etiquetagem, mas como processo de interpretação.

Segundo Koch (2004), nessa abordagem de pesquisa “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso”.

A perspectiva voltada para a referenciação considera a linguagem conforme propõem Mondada e Dubois (2003), “como uma atividade intersubjetiva em que os sujeitos

constroem, em suas práticas discursivas, sociocognitivas e culturalmente situadas, versões públicas de mundo” (SILVA, 2009, p. 9).

Desse modo, a noção de língua/linguagem sai da visão de um sistema de etiquetas para ser considerada um processo/atividade discursiva para referenciar as coisas entidades do mundo: objeto-de-discurso em oposição objeto-do-mundo (prontos). Assim, nos termos de Bakhtin, o sujeito é “responsivo” e não mero etiquetador de entidades. Ou seja, construímos referências conforme elaboramos e realizamos na nossa visão de mundo.

Para a abordagem da referência o conceito de objeto-de-discurso pode assim ser definido:

“...não são concebidos como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados...emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva” (MONDADA, 2001, p. 9).

Assim, o falante e/ou escrevente produz referentes objeto-de-discurso e não entidades apriorísticas e estáveis de acordo com suas necessidades e objetivos comunicativos. Não se postulam a existência de fenômenos e fatos, mas os fatos e fenômenos são como necessidades (realidades) discursivas. O real não é tão real como se parece.

Para tanto, os pesquisadores da abordagem da referência apoiam em três pressupostos centrais:

- Indeterminação linguística: língua como atividade social e cognitiva/supõem negociação.
- Ontologia não-otimista: o mundo não se acha pronto.

- Referenciação como atividade discursiva: a realidade é construída da relação do indivíduo com a realidade (KOCH & MARCUSCHI, 1998, por exemplo).

Esses postulados nos permitem um deslocamento da noção de referência (abordagem racionalista) para uma visão de referenciação aplicado às formas nominais de implicação anafórica a um objeto-de-discurso específico (abordagem não referencial). E que nem sempre há uma absoluta identidade referencial entre a anáfora e o antecedente.

Segundo Koch (2004, p. 69): “O emprego de expressões nominais anafóricas opera, em geral, a recategorização de objetos-de-discurso, isto é, tais objetos vão ser reconstruídos de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador”.

Neste sentido, as formas nominais anafóricas permitem a recategorização de objeto-de-discurso que atendem ao projeto de dizer do enunciador. Ou seja, as expressões anafóricas, na abordagem pautada pela referenciação, não constitui uma mera retomada do termo anteriormente citado, um simples elemento de coesão/progressão textual ou estratégia de correferencialidade, mas uma construção de sentidos no texto, um imbricado processo de referenciação que envolve “memória discursiva”, compartilhamento de discurso pela interação via interdiscurso ou ainda como defende Koch (2002) envolve referência, remissão e retomada.

Ainda segundo Koch (2006), as formas nominais referenciais podem ser compreendidas como “[...] os grupos nominais com função de remissão a elementos presentes no cotexto ou detectáveis por meio de outros elementos nele presentes” (KOCH, 2006, p. 2).

Assim, essas categorias de análise envolve diretamente a: formação linguística (D (definido ou demonstrativo) + N), processos de retroação e prospecção e é um processo estabelecedor de sentido no texto.

Sendo assim, tem-se uma mudança de postura frente à noção clássica de anáfora que é extremamente produtiva: desloca-se da concepção de “x está no lugar de y” e adentra-se no processo de



ressignificação do objeto-de-discurso como uma atividade discursiva que evidencia estratégias de argumentação, manobras lexicais, posição valorativa, instancia os propósitos comunicativos do enunciador ou introduz o ponto de vista.

Assim, por exemplo, segundo Diniz (2012, p. 8), as expressões nominais de implicação anafóricas:

- Estratégias de referência.
- Não apenas retomam, mas reconstróem e remontam as referências.
- Dão sequencialidade e coerência ao texto.
- Indicam conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis (frames e esquemas).

Desse modo, neste trabalho, tomamos o objeto-de-discurso específico: Samaumeira/Pau Grande para verificar como as formas nominais de implicação anafórica são construídas nos textos escolares.

## CORPUS E METODOLOGIA

O *corpus* para esta pesquisa foi constituído por 16 (dezesseis) textos descritivos, produzidos por alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino, localizada no interior do Rio Grande do Norte, na disciplina de Leitura e Produção de Texto, no segundo semestre de 2018.

Para a análise, foram considerados excertos desses textos que tratam especificamente do objeto-de-discurso específico: Samaumeira/Pau Grande que é nosso objeto de estudo, neste trabalho.

O nosso objeto-de-discurso aqui investigado está localizado no interior do Rio Grande do Norte, em Pedro Velho, cidade que surgiu por volta do início do século XVIII (FONSECA, 2018).

Embora a Samaumeira/Pau Grande seja uma árvore tipicamente da Amazônia, há uma muda na cidade de Pedro Velho/RN. Esse acontecimento histórico deu origem a acontecimentos discursivos diferentes: há quem diga que sua semente foi trazida por enchente que ocorreu em 1901, como também há quem afirme que foi plantada por um indígena que por lá passou.

O certo é que essa entidade tornou-se objeto-de-discurso dos residentes na comunidade pedrovelhense e é constantemente (re)categorizada por diferentes formas nominais de implicação anafórica, o que nos motivou a realização desta pesquisa.

*Foto 1.* Imagem da Samaumeira/Pau Grande em Pedro Velho/RN



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br). Acesso em 17.12.2018.

Ainda segundo Fonseca (2018, p. 232), a Samaumeira está localizada entre as antigas ruínas da primeira vila de Pedro Velho e o velho cemitério, dessa mesma cidade.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O objeto-de-discurso específico deste trabalho foi (re)categorizado por diferentes formas nominais de implicação anafórica presentes nos excertos analisados no *corpus* em estudo. As duas maiores formas nominais de implicação anafórica encontradas nos textos examinados foram respectivamente: “o pau grande” e “maior ponto turístico”. Os excertos 1 e 2 ilustram essa constatação:

Excerto 1:

“Iremos conhecer a *samaumeira* mais conhecida como *pau grande*. Lá é um dos *maiores pontos turísticos* por causa do seu tamanho por isso o nome *pau grande*.

Foi onde a *samaumeira (pau grande)* começou a crescer...é *uma das maiores árvores e ponto turístico* da região.

Excerto 2:

“... você conhece a *samaumeira*? Não? Então eu vou apresentar... *o pé de samaumeira* é conhecido *como pau grande* tem *cerca de 124 anos* e seu tamanho é de *25 metros*, ele é um dos *pontos turísticos da nossa cidade*, lá podemos *tirar fotos, fazer vídeos...* temos que preservar *nossa árvore*, pois é a *única que temos histórias e lendas*”.

Também, verificamos que o processo de construção de sentidos nos textos analisados envolvendo o objeto-de-discurso em análise ainda revelou uso de atribuição sociocognitiva compartilhada historicamente. Os excertos 3,4 e 5 ilustram esse achado:

Excerto 3:

“...irmos visitar *a samaumeira*? Bem, que todos a chamam de *pau grande*, acho que se deve ao fato *ser muito, realmente, muito grande*.

Que conta que *a sementa da árvore* veio em uma enchente que ocorreu em *1901...*

Próxima a *árvore* também há uma antiga...nunca virou *um patrimônio cultural* da cidade de Pedro Velho-RN”.

Excerto 4:

“É uma *árvore extremamente grande*, por isso é chamada de *pau grande*... Ela já está bem velhinha...

Ir lá para *tirar fotos*, pois é um lugar  *muito bonito*, porém já *esteja bem maltratado*

Excerto 5:

“É uma *árvore* com tamanho *curiosamente grande*... sendo um dos *pontos turísticos da cidade*.

*Tem um formato surpreendente belo*, considerado *um dos lugares mais utilizados para fotografar pelos habitantes*...

*Com mais de 100 de existência, a samaumeira, conhecida como pau grande, é um importante e bonito local de nosso município*”.

Os dados continuam reveladores. Os escreventes ainda utilizam de formas nominais de implicação anafórica para focalização da origem da samaumeira/pau grande. Os excertos 6 e 7 exemplificam essa construção:

Excerto 6

“*Essa árvore* tem muitas histórias, a principal é que a semente dessa *árvore veio por meio de uma enchente*... *a mais de 100 anos atrás*... isso é uma hipótese, mas é uma *das histórias dessa árvore*”.

Excerto 7

“...quero te apresentar *um dos pontos turísticos da nossa cidade*...

É *uma árvore enorme*, tudo começou quando houve a *enchente em 1901*...e havia *uma semente* junto, e dessa semente surgiu a *existência dessa árvore* mais conhecida como “*Pau Grande*”, localizada na antiga Cuitezeiras...

*...é um lugar muito visitado por várias pessoas... pelo fato de sua impressionante característica e sua origem.”*

As formas nominais de implicação anafórica também instanciam os propósitos comunicativos dos enunciadores, conforme ilustram os excertos 8 e 9:

Excerto 8:

*“É uma árvore com tamanho curiosamente grande... sendo um dos pontos turísticos da cidade.*

*Tem um formato surpreendente belo, considerado um dos lugares mais utilizados para fotografar as habitantes...*

Excerto 9:

*“... você conhece a samaumeira? Não? Então eu vou apresentar... o pé de samaumeira é conhecido como pau grande tem cerca de 124 anos e seu tamanho é de 25 metros, ele é um dos pontos turísticos da nossa cidade, lá podemos tirar fotos, fazer vídeos... temos que preservar nossa árvore, pois é a única que temos histórias e lendas”.*

Os dados também demonstram que as formas nominais de implicação anafórica ainda introduzem o ponto de vista dos interactantes. Os excertos 10, 11 e 12 exemplificam esses achados.

Excerto 10:

*“...lhe apresentar a samaumeira, mais conhecida como pau grande de Pedro Velho. Bom, a samaumeira é uma árvore de um tamanho super grande que ela tem anos e mais anos. Para nós de Pedro Velho, ela é um ponto turístico, vem muita gente para visitar ela...*

*A samaumeira tem uma história muito legal e boa de se ler..., várias pessoas só vêm vê-la por causa da sua história...*

Excerto 11:

*“...quero te apresentar um dos pontos turísticos da nossa cidade...*

*É uma árvore enorme, tudo começou quando houve a enchente em 1901...e havia uma semente junto, e dessa semente surgiu a existência dessa árvore mais conhecida como “Pau Grande”, localizada na antiga Cuitezeiras...*

*...é um lugar muito visitado por várias pessoas... pelo fato de sua impressionante características e sua origem.”*

Excerto 12:

*“... a Samaumeira. A Samaumeira mais conhecida como Pau Grande está localizada... é um ponto turístico em Pedro Velho muito visitado durante os finais de semana... essa árvore tem mais de 30 metros de altura e ela surgiu devido a uma enchente que teve em Cuitezeiras, em 1901...”*

Assim, verificamos que os interactantes ao ressignificarem o objeto-de-discurso em estudo formam novos olhares sobre essa entidade, estabelecendo sentido no texto e também demonstrando a força argumentativa dessas formas nominais de anáforas. Não constituem meras retomadas de um mundo extramental dado a priori, mas maneiras de atribuir sentido na construção do objeto-de-discurso denominado samaumeira/pau grande.

Assim, reconhecemos que, por um lado, imprimem progressão textual, conforme é a natureza linguística dessas expressões anafóricas, mas por outro lado, todavia, vão além: os escreventes produzem sentido a partir de conhecimentos partilhados historicamente, retomam experiências do mundo em vivem e estão localizados e, ainda, ao se apropriarem de um tópico discursivo específico exibem quanto há na sua memória discursiva para atender ao seu projeto de “querer-dizer”.

Os resultados apontam que o processo de referenciação constitui uma realidade que tem implicações sociais e culturais sobre a produção de texto. O sujeito não sai etiquetando as “coisas do mundo” de forma aleatória, mas esse processo de referenciação evidencia as escolhas realizadas pelo produtor para indicar, por exemplo, a sua posição valorativa ou introduzir seu ponto de vista

acerca do objeto-de-discurso em uso/interação no dado momento da produção da linguagem.

Desse modo, entendemos que esses resultados reverberam sobre as práticas de leitura e de escrita no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Por exemplo, nossos excertos destacam que há usos específicos de referência para o objeto-de-discurso samaumeira/pau grande que não constituem meras anáforas: “x no lugar de y”, mas processos de construção de sentidos nos textos, ou seja, mecanismos de categorizar ou recategorizar o discurso posto em prática no fazer da produção textual analisada neste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos uma análise de formas nominais de implicação anafórica no processo de referência e suas nuances na construção de sentidos em se tratando de um objeto-de-discurso específico — Samaumeira/Pau Grande —, referenciado em textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública.

No conjunto dos achados, podemos reconhecer que há várias estratégias argumentativas utilizadas pelos escreventes para atingir o objeto do projeto de “querer-dizer”, seja por meio de manobras lexicais, usos específicos de referência, posição valorativa, dentre outras.

Os dados em análise também evidenciam mais uma vez que o léxico não é autossuficiente: o sentido do texto é um processo resultante de aspectos sociais, culturais e interação no processo cognitivo. Outra consideração relevante, é reconhecer que é possível realizar o deslocamento de referência para referência: a referência se dá para o objeto-de-discurso e não para objeto-do-mundo.

## REFERÊNCIAS

- APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (1995), Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER- BÉGUELIN, Marie-José (Org.). *Du Sintagme Nominal aux Objetsde-Discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, p. 142-173, 1995.
- FONSECA, Marcos Tavares da. *Pedro Velho*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RN. v. 97 (abril/maio/junho). Offset Gráfica. Natal, 2018.
- HALLIDAY, M. A. K; HASAN, Rugaia. *Cohesein in English*. London: Longman, 1976.
- KOCH, Ingedore G. V.; MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Processos de Referenciação na Produção Discursiva*. DELTA, v. 14, n. Especial, 1998.
- KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore G. V. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, Graça Maria; SILVA, Fátima; FIGUEIREDO, Olívia Maria (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 1, p. 263-276, 2006.
- MONDADA, L. *Gestion du topic et organization de la conversion*. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, IEL/Unicamp, n.41, 2001.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. *Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MORAIS, Tatiana Celestino de Moraes; SANTANA, Isabela Marília. *Construção de sentidos: uma análise sociocognitiva a partir de*



*processos de referenciação*. VI Colóquio Internacional: “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovão-SE/Brasil, 20-22 de setembro de 2012.

SILVA, Nívea Rohling da. Referenciação e construção de sentido: uma análise de formas nominais de implicação anafórica no tratamento jornalístico on-line a um objeto-de-discurso específico. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 7-26, jul./dez. 2009.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2003 [1980].



# TEXTO: AÇÃO E PRODUÇÃO

Áurea Maria Brandão Santos<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no campo dos estudos linguísticos e teve como foco o desenvolvimento da linguagem escrita. A pesquisa foi pensada a partir da constatação de grande dificuldade em expressar-se no uso da língua tanto oral como escrita entre uma parte considerável dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, Campus São Raimundo das Mangabeiras.

Alguns questionamentos se definiram ao perceber as limitações que os alunos possuíam/possuem em expressar-se com segurança e desenvoltura por meio da linguagem em diferentes situações em sala de aula. A partir disso, nasceu a ideia de elaboração de um projeto que focasse na superação/ amenização dessas dificuldades, em particular na expressão escrita, por meio da aplicação de pressupostos teóricos metodológicos que aventam novas propostas para o ensino de línguas. Foi feita a delimitação do tema e analisadas as estratégias que sistematizadas em forma de um projeto pudessem ser uma possível resposta à questão da pesquisa.

As ações foram então estruturadas no quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Segundo Bronckart (2004), principal representante dessa corrente de estudos, as práticas pedagógicas para o ensino de línguas devem formar o aluno para maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também devem progressivamente e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento de transformação dos

---

<sup>1</sup> Professora EBTT do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Mestre em Letras. E-mail: aurea.santos@ifma.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4109531987142332>.

modelos adquiridos. No contexto escolar, é preciso que os professores deem aos seus alunos, em especial aos do sistema escolar público, talvez não “competências de linguagem”, mas sim, *insights* sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social (MOTA-ROTH, 2005, p. 160).

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de São Raimundo das Mangabeiras, iniciando-se em setembro de 2015 e encerrando-se em junho de 2016. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do oitavo ano que no decorrer da pesquisa transitaram para o nono ano do ensino fundamental. A investigação motivou-se na crença de que há possibilidades de melhoria das práticas de ensino de línguas por meio de atividades que proporcionem aos alunos oportunidades para expressarem elementos significativos e perceberem que escrever não é apenas “aquela inútil trabalhadeira de preencher 25 linhas”. Escrever é uma atividade que ultrapassa as bordas da folha de papel (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 23).

## A TEORIA PARA A PESQUISA

Segundo Vasconcelos (2005), para implementar transformações metodológicas em sala de aula, o educador precisa de um referencial teórico que o oriente na interação com as contradições e o desenvolvimento da prática. A teoria não é em si mesma capaz de resolver o problema da prática, este exige a aplicação de novas práticas transformadas. Contudo, o papel decisivo do referencial teórico, é dar sustentação à compreensão da realidade em que se trabalha. Uma teoria válida para a aplicação das práticas precisa estar vinculada à realidade e o primeiro passo é procurar deslindar teorias e captar a sua essência, para assim poder intervir da melhor forma no contexto da ação.

Como instituição social, a escola se apresenta como pilar da formação de indivíduos, e entre as múltiplas funções que lhe cabem, destaca-se a finalidade de formar cidadãos, de lhes abrir os caminhos para uma plena participação na sociedade. A construção da cidadania

começa, nas relações que se estabelecem entre mediadores da aprendizagem e aprendizes, quando essa relação é pautada em respeito, quando o educador se predispõe a ouvir o aluno, o que ele tem e o que é capaz de dizer. Nas práticas de ensino e aprendizagem que se constroem diariamente, o “ensinante” aprende, à medida em que humildemente se dispõe a repensar-se. A atividade docente exige que a preparação e a formação sejam processos permanentes, uma “formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 2001).

Aprender e ensinar constituem duas actividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir e ensinamos quando partilhamos com o outro ou em grupo a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando. Apesar de, ao longo da nossa vida, termos praticado frequentemente este ofício de aprender e ensinar, não deixa de se revestir dalguma complexidade, pelo que tem merecido, ao longo da história, a atenção reflexiva de pensadores de todas as áreas de saber (SOUSA, 2003, p. 35).

As reflexões e análises críticas, tão necessárias ao ato de aprender, se direcionaram às práticas pedagógicas para o ensino de línguas. Vemos como algumas das ações mais emblemáticas escola as de ensinar a ler e escrever, no entanto, o que queremos frisar é que essas são tarefas que se aplicam além da escola, em variadas situações e condições do cotidiano. Além disso, o desenvolvimento dessas habilidades está atrelado a todas as áreas do conhecimento, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante. Acreditamos na necessidade de um engajamento coletivo, em prol de se propiciar situações para que o estudante seja capaz de compreender a leitura como possibilidade de apropriação de todo o conhecimento disponível nos mais variados gêneros textuais, e perceber a escrita como forma de reflexão e expressão nas mais diferentes situações sociocomunicativas.

É a partir de certas idealizações que marcam o percurso docente de quem trabalha diretamente com a língua/ linguagem que se deu a escolha desse quadro teórico amplamente divulgado como

ISD. O interacionismo sociodiscursivo (ISD) começou a ser divulgado no Brasil a partir da década de noventa, o que contribuiu para a assinatura de um convênio entre as instituições: Universidade de Genebra e Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), estabelecendo um diálogo produtivo entre pesquisadores dos dois países.

No Brasil, foi no campo da Linguística Aplicada que o ISD teve maior penetração e influência. As pesquisas influenciadas pela teoria se dedicaram à análise e produção de ferramentas didáticas, à compreensão do agir humano na configuração dos textos, à análise textual nos mais diversos objetivos: para compreensão de níveis de textualidade e suas relações, com o contexto, com os gêneros e, com o desenvolvimento humano, além da análise e avaliação de experiências didáticas na formação de professores.

Os trabalhos nas linhas teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo realizados no Brasil nos últimos anos têm sido decisivos para a constituição das grades curriculares no nível do sistema educacional nacional e dos sistemas estaduais. Foram elaborados documentos norteadores para o ensino de língua materna, a partir da proposta sociointeracionista, os quais surgiram como instrumentos de apoio à reflexão do professor e como estímulo à revisão das práticas pedagógicas.

Temos, como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), onde a abordagem proposta pelo interacionismo sociodiscursivo é ressaltada, por estar aproximando estudiosos que buscam compreender os fundamentos biológicos da linguagem e os que focalizam os aspectos sociais implicados no funcionamento dos sistemas semióticos. O teor desses documentos destaca que a finalidade principal, não é a de oferecer “receitas” ou “soluções” para os problemas do ensino de Língua Portuguesa, mas, propor discussões e (re)significações da prática docente e orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino (Brasil, 2006).

propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico,

constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais (BRASIL, 1999, p. 139).

O programa de pesquisa do ISD busca analisar o ambiente humano e define quatro elementos principais nesse ambiente: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento. O ambiente humano não é formado só pelo meio físico, mas também pelas condutas dos membros da espécie humana, que se organizam em “atividades coletivas complexas”, vinculadas às tais atividades, estão as atividades languageiras que mediatizam os aspectos essenciais das relações entre o indivíduo e a coletividade, além de estabelecer um acordo sobre o contexto das atividades. As formações sociais são as formas que as organizações da atividade humana assumem em função dos diferentes contextos, geram regras, normas, valores regulam a interação dentro de determinado grupo.

Os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, são frutos da língua, estão condicionados a vários aspectos e se adequam a diferentes situações comunicativas. Os mundos formais demonstram as operações de descontextualização e generalização aplicadas aos textos e aos conhecimentos veiculados a eles. Nessas operações, os conhecimentos são abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais para se transformarem em representações coletivas (BRONCKART, 2012).

Baltar (2004) destaca que o ISD amplia as possibilidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino — aprendizagem, e que a partir dessa perspectiva, os estudantes podem ser estimulados a desenvolver a competência discursiva por intermédio do trabalho com textos, associando a leitura e a produção desses textos às atividades de linguagem e aos lugares sociais e ambientes

discursivos em que de fato ocorre a interação social, em oposição a um estudo/visão da língua somente como sistema.

Elaborar uma proposta de ensino da língua condizente com a proposta do ISD implica numa reformulação das práticas de sala de aula. Um processo onde não se trata apenas de ensinar a língua e a norma culta padrão, onde os alunos a sejam capazes de produzir e receber textos. Deve tratar-se de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos e conduzi-los a uma tomada de consciência sobre “os processos de regulação interna e externa da ação de linguagem” (MATENCIO, 2007, p. 62). Precisam ser consideradas as interações formativas, as quais inserem os sujeitos em determinadas práticas e que lhes permitem o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente, oferecendo-lhes a possibilidade de assumir um posicionamento crítico e identitário mediante a esses saberes e representações.

## A PESQUISA EM AÇÃO

O primeiro passo foi a aproximação com o campo de pesquisa, seguida da solicitação de permissão de acesso dos pesquisadores, assim mediante ao aval da gestora da escola, iniciaram-se as atividades. Fez-se o detalhamento das ações e dos objetivos do projeto à direção da escola, que por sua vez, apresentou informações relevantes sobre os sujeitos da pesquisa, indicando a turma e o professor para aplicação do projeto. O segundo contato ocorreu com a professora, a quem também foram feitos os devidos esclarecimentos, solicitada a leitura, análise e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram apresentados de forma clara e objetiva informações sobre a pesquisa e a sua forma de participação.

A partir disso, a equipe executora do projeto pôde ter acesso à turma, estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental. Realizou-se a apresentação da equipe, dos objetivos do projeto e solicitação da participação dos alunos. Os estudantes receberam um comunicado sobre a pesquisa e um pedido de autorização para participação no



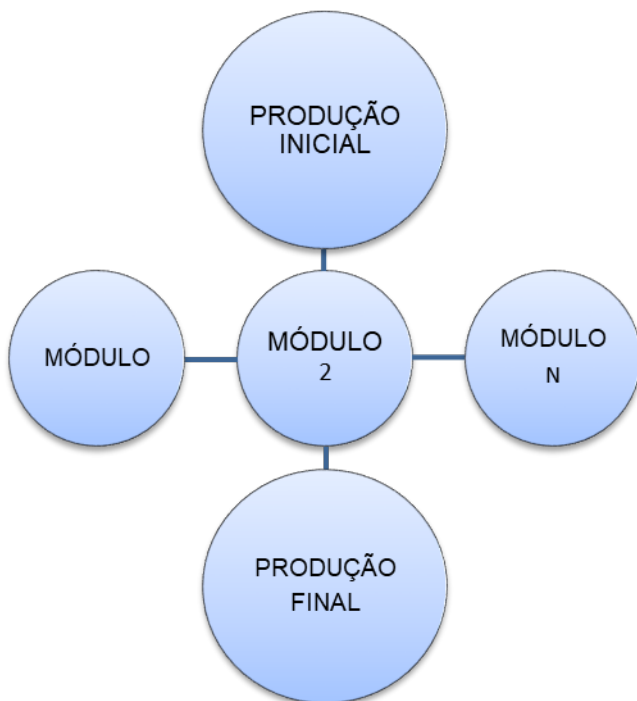
projeto que deveria ser assinado pelos pais e/ou responsáveis, foram ainda informados sobre a garantia de confidencialidade de seus nomes. Por fim, delimitou-se como sujeitos da pesquisa, 26 alunos e uma Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Na primeira etapa da pesquisa-ação ocorreu a composição do diagnóstico de entrada.

Para a composição desse diagnóstico foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista com a professora de língua portuguesa da turma selecionada; questionários com questões dicotômicas e de múltipla escolha; produção textual a partir do tema “Alguém muito especial para mim”. Utilizou-se uma entrevista semiestruturada seguindo um roteiro previamente estabelecido e focada nos objetivos a que se propôs a pesquisa. Os questionários compostos por dez questões foram entregues aos alunos e todas as questões lidas, esclarecidas e respondidas com o acompanhamento dos pesquisadores. Essa produção textual é aqui denominada de produção inicial, tida como o instrumento mais relevante, por poder revelar com clareza os níveis de escrita dos participantes.

Após ter em mãos as informações sobre os níveis de escrita dos alunos, iniciou-se o período de aplicação das atividades. As atividades com o gênero biografia foram desenvolvidas em forma de uma sequência didática conforme os autores propõem: “Um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). A estrutura base das sequências didáticas apresenta-se da seguinte forma:

## APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO



Adaptado de Schneuwly & Dolz, 2013.

Inicialmente, fez-se a conceituação do gênero; a exemplificação por meio de diferentes fontes; a aplicação de atividades de interpretação textual com foco no gênero biografia; discussões sobre o texto. Os alunos tiveram ainda que responder algumas perguntas que serviram para demonstrar o seu nível de conhecimento sobre o gênero textual em questão.

Depois de alguns contatos para explorar e conhecer melhor o gênero, os sujeitos da pesquisa cumpriram as etapas de planejamento — escrita — revisão — reformulação/reescrita. A eles foi apresentada uma nova proposta feita por meio de um enunciado.

Após ler, refletir e discutir sobre o enunciado apresentado, eles foram guiados a fazer o planejamento, no qual tiveram que definir o assunto, a audiência e a motivação dos textos. A partir disso, foram dadas aos alunos algumas orientações sobre os aspectos que deveriam privilegiar, sobre como organizar as ideias e como definir os objetivos.

As atividades com o gênero biografia foram desenvolvidas em forma de uma sequência didática conforme os autores propõem: “Um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 82). Na etapa de aplicação das atividades se apresentou a proposta de produção textual a partir de um enunciado claro, com orientação para o desenvolvimento das ideias dos alunos, como uma oportunidade para comunicar para uma audiência real e despertando a consciência de que aquele texto não serviria apenas para ser corrigido pelo professor.

Uma adversidade que se apresentou ao longo do projeto foi a alteração de parte dos participantes da pesquisa. O trabalho iniciou-se com alunos de uma turma de 8º ano no ano de 2015, para que pudesse ser dada continuidade nas atividades com a mesma turma no 9º ano em 2016. Todavia, na retomada das atividades em fevereiro de 2016, após o período de férias escolares, recebemos informação sobre mudança nas turmas e da professora da turma. Portanto, foram necessárias algumas modificações e ajustes.

Aos alunos que não estavam participando do projeto no ano anterior foram dadas todas as explicações necessárias, feito o convite de participação na pesquisa e entregue o termo de autorização a ser assinado pelos pais e/ou responsáveis. O auxílio da professora nesta nova etapa foi fundamental porque o diagnóstico dos alunos que não participaram da primeira etapa efetuou-se com o seu auxílio por meio de informações, sugestões e da disponibilização de produções textuais que ela havia solicitados aos alunos. Na próxima seção estarão apresentados no Quadro 3, os resultados obtidos por todos os participantes da turma do nono ano de 2016, que a cada encontro

foram superando desafios e se empenhando na elaboração dos seus textos.

Os alunos foram elaborando os rascunhos e receberam orientação individual. Cada um dos participantes foi guiado a perceber todos os pontos que precisariam ser corrigidos e/ou melhorados. Alguns dos alunos da turma não cumpriram todas as etapas, mas todos os que cumpriram reescreveram seus textos nas folhas de redação distribuídas e tiveram esses textos digitados e organizados numa coletânea entregue aos alunos no evento de encerramento das atividades.

## OS RESULTADOS DA PESQUISA

A entrevista concedida pela professora foi importante para conhecer as práticas já desenvolvidas por ela, e comparar com as ideias que o projeto pretendia aplicar. A professora Rosana<sup>2</sup> é uma profissional da educação com ampla experiência, com cinco anos de dedicação naquela escola. A professora relatou os principais problemas do seu cotidiano de docente da turma, destacando, a falta de interesse dos alunos, a preguiça e a não realização das atividades propostas. A desmotivação se destacou como o ponto mais negativo. Segundo o relato da professora, os alunos possuíam baixos níveis de compreensão e interpretação e isso incidia diretamente nas limitações em produzir textos tanto orais como escritos. Ela apontou como fatores concorrentes para esses baixos níveis: problemas no contexto familiar; a conciliação entre trabalho e estudo; a falta de uma boa base; ausência do hábito de leitura. E acrescentou também que mesmo quando usava estratégias diferenciadas não percebia o empenho dos alunos, o que para ela representava um dos maiores obstáculos.

---

<sup>2</sup> Nome fictício empregado para garantir a confidencialidade dos dados.

Conforme citado, aplicaram-se questionários aos alunos com questões elaboradas conforme ao quadro teórico da pesquisa. Por meio dos questionários aplicados foi possível depreender que:

— A frequência com que eram solicitadas produções textuais em sala de aula foi considerada razoável, porém os alunos associam a prática de produção de textos apenas à disciplina de Língua Portuguesa;

— Apesar de considerarem a tarefa da escrita complexa, a maior parte dos entrevistados reconheceu a importância de praticar;

— Nenhum dos entrevistados se avaliou como um excelente escrevente. O maior percentual se avaliou como regular, ou seja, o que consegue se expressar com algumas limitações;

— A atividade da escrita foi avaliada por 72% como sendo um pouco difícil o que nos induz a crer que apesar de terem dificuldades, é um obstáculo considerado superável;

— Um ponto positivo se mostrou no quantitativo de 100% dos entrevistados acreditarem na prática de produção de textos como colaboradora na formação social e humana dos indivíduos;

— Além disso, por meio dos dados coletados observou-se que os sujeitos da pesquisa em sua maioria, ainda se preocupam mais com a forma (normas gramaticais) do que com o conteúdo, não planejam a escrita e não conseguem avaliar o que produzem.

A produção inicial feita sob o tema “*Alguém muito especial para mim*” apresentou as seguintes médias:

Médias obtidas na produção inicial	
Insuficiente	38%
Regular	27%
Bom	35%
Muito Bom	0%

Quadro 1: Médias da produção inicial 1

Após a composição do diagnóstico, em resposta à atividade de interpretação, quando questionados se conheciam ou não, o gênero BIOGRAFIA, as respostas foram:

Identificação do gênero textual	
SIM	0
NÃO	18
Não responderam	9

Quadro2: identificação do gênero textual

Seguido os passos e orientações dadas pelos pesquisadores, os alunos partiram para a reescrita da produção inicial. As médias obtidas foram calculadas da seguinte forma: 0 a 04 erros = MUITO BOM; 05 a 07 erros = BOM; 08 a 10 erros = REGULAR; 11 erros ou mais: INSUFICIENTE. E os resultados foram:

Médias obtidas na produção final	
Insuficiente	0%
Regular	67%
Bom	25%
Muito Bom	8%

Quadro 3: Médias da produção final.

O gráfico apresentado abaixo apresenta uma comparação das médias da produção inicial com as médias da produção final, considerando que constam apenas as médias dos alunos que permaneceram na mesma turma durante a transição de uma série para a outra. Por meios dos dados apresentados pôde-se inferir que houve avanços significativos, em especial, entre os alunos que obtiveram as menores médias na produção inicial, destacando a não ocorrência de nenhum aluno com o conceito insuficiente. Os resultados foram:

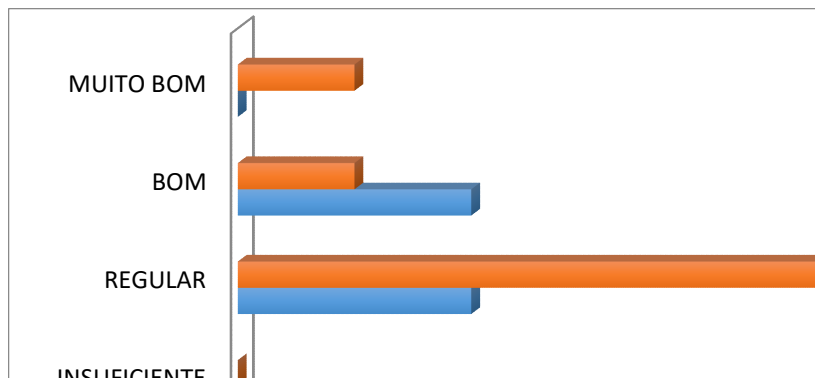


Gráfico 1: Comparativo das médias

## CONCLUSÕES

A caminhada foi marcada por êxitos e percalços, e a cada visita a necessidade/relevância da pesquisa se reafirmava ainda mais. O diagnóstico revelou informações preocupantes: alunos desmotivados; baixíssimos níveis de letramento; falta de recursos; condições precárias de trabalho, etc. Frente ao desafio que a pesquisa representou foi possível superar alguns obstáculos, mas ficaram ainda muitas lacunas a serem preenchidas. As práticas com foco no letramento precisam ser conduzidas de forma contínua em contextos como esse em que atuamos, caracterizado por alunos com tantas limitações.

As atividades da pesquisa encerraram-se, mas decerto poderiam continuar. Ver a rejeição e a falta de motivação dos estudantes serem substituídas pela demonstração de interesse e solicitação de auxílio dos pesquisadores representou para os pesquisadores, um passo muito importante.

Não tivemos como objetivo apresentar uma receita milagrosa para uma escrita eficiente que resolvessem todas as dificuldades que os alunos possuem no uso da língua em um tempo limitado. Ainda mais, porque a escola é uma colaboradora, mas não a redentora desses problemas. O objetivo era o de favorecer a habilidade em se expressar por meio da língua, apresentando meios/ estratégias que os

ajudem a organizar as suas ideias, planejar os seus textos e perceberem que uma boa escrita se constrói pela prática. E mais que isso, almejou-se trabalhar com a escrita numa perspectiva social, conscientizando-os de que as ações de linguagem permeiam o mundo e vão além da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: SEF|MEC,
- BRASIL, Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio-Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: SEF|MEC, 2002.
- BRONCKART, J. P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2012.
- BRONCKART, J. P. *O Agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.
- CAETANO. A. P. A mudança dos professores pela investigação-ação. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, p.97-118, 2004.
- CASSAB. Latif. *A Tessitura Investigativa: a pesquisa científica no campo humano social.*: Revista Katálysis.v.10.2007, p. 55-63.
- COUTINHO. C. *Investigação – Ação*. Metodologia preferencial nas práticas educativas. Universidade do Minho, Portugal, 2008.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES,



Iara C. Bittencourt (org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

HERNÁNDEZ, Roberto. SAMPIERI, Carlos F., LUCIO, Maria P. *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2003.

MARANHÃO. *Referenciais Curriculares do Ensino Médio*. Secretaria de Estado da Educação: São Luís, 2009.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

SOUSA, Ó. Aprender e Ensinar: significados e mediações. In Teodoro, A. & Vasconcelos, M. L. (Org.). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior*. Por uma epistemologia da curiosidade na Formação Universitária. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003, p. 35-60.

VASCONCELOS. C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2005.



# ENTRE O VERBAL E O NÃO VERBAL: EXPLORANDO A IMAGINAÇÃO EM SALA DE AULA

Airton Pott (UPF)<sup>1</sup>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Palavras e imagens são duas das formas mais difundidas de expressão. Partimos deste princípio para realizarmos um estudo investigativo a respeito do uso das palavras e das imagens como complementares entre si. Interessa-nos examinar a importância tanto da linguagem verbal quanto da não verbal em determinado contexto e situação.

A partir disso, propusemos uma atividade realizada em uma sala de aula de 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Rio Grande do Sul, que aliasse ambas as formas de expressão — verbal e não verbal — em uma produção textual. Para nos auxiliar tanto na preparação da atividade como na análise dos dados, recorreremos à semiótica de linha francesa como aparato teórico-metodológico.

Dessa forma, nosso primeiro item é direcionado para reflexões a respeito da linguagem, voltada para aspectos relacionados ao verbal e ao não verbal, bem como sobre a produção e recepção do sentido, da significação e da interpretação, sobretudo em situações de comunicação. Assim, fundamentamos nossa pesquisa nos estudos do semioticista A. J. Greimas (1975), e ancoramo-nos, também, nos

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), bolsista participante do Centro de Referência de Literatura e Multimeios - Mundo da Leitura, localizado junto à biblioteca da universidade. Professor concursado do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor. Contato: [airton\\_pott@yahoo.com.br](mailto:airton_pott@yahoo.com.br). Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4446614D8>

trabalhos de Barthes (1990), Aguiar (2004), Barros (2005), Wosniak (2016) e Teixeira (s.d.).

Já o segundo item compreende um estudo analítico voltado para a descrição da atividade proposta e dos resultados alcançados, cuja comprovação fizemos através da seleção e demonstração das produções de um dos alunos da turma em que aplicamos a atividade, aliando, dessa maneira, teoria e prática.

Ratificamos que proporcionar diferentes momentos de imaginação, comunicação e produção é um papel fundamental dentro e fora da sala de aula.

## O(S) SENTIDO(S) E SUAS POSSIBILIDADES

Somos acostumados a encontrar sentido a partir de praticamente tudo que está ao nosso redor. Através de simples fenômenos e fatos conseguimos fazer significações que, muitas vezes, sequer nos damos conta. Por exemplo, ao vermos uma flor murchar, inferimos que pode estar faltando água para ela, ou que está cessado seu período de floração, ou então que ela se originou de uma planta, que antes não tinha flores, ou talvez outros botões de flores. No entanto, dificilmente refletimos sobre isso. Enfim, não é apenas uma flor que permite a nós inúmeros sentidos, inúmeras interpretações e significações, mas praticamente tudo que está no contexto em que estamos inseridos.

A respeito do mundo embalsamado em significação, salientamos o que Greimas (1975, p. 12) enfatiza: “o homem vive num mundo significante. Para ele, o problema do sentido não se coloca, o sentido é colocado, se impõe como uma evidência, como um ‘sentimento de compreensão’ absolutamente natural”. Logo, frisamos que o sentido que damos às coisas não está nelas em si, mas na capacidade de percepção e interpretação dos fatos que a nós é concedida.

Ademais, esse fenômeno de identificação de sentidos a nós proporcionado também ocorre quando lemos uma frase, um texto ou

vemos uma imagem. Barthes (1990, p. 38) evidencia que “a imagem, em sua conotação, seria, assim, constituída por uma arquitetura de signos”. Logo, a imagem é, para nós, multissignificativa, ou seja, dotada de sentidos e significação.

No entanto, ao pensarmos em significação, nesse contexto, sentimo-nos obrigados a relacionarmos esse fato à ação de comunicar. Afinal, “comunicação implica participação, interação entre dois ou mais elementos, troca de mensagens entre eles, um emitindo informações, outro recebendo e reagindo.” (AGUIAR, 2004, p. 11). E, o ato de comunicação remete-nos à concepção de percurso gerativo de sentido.

Diante disso, somos convidados a entender sobre o processo de sentido e de significação também como uma forma de seleção de linguagens. Nessa perspectiva, “a significação é, portanto, apenas uma transposição de um nível de linguagem a outro, de uma linguagem a uma linguagem diferente, e o sentido é apenas esta possibilidade de *transcodificação*” (GREIMAS, 1975, p. 13, grifo do autor). Em palavras distintas, uma linguagem se ampara na outra, como, por exemplo, um texto verbal pode encontrar na imagem uma forma de reforçar a mensagem pretendida.

Parece-nos indissociável o sentido dos estudos da semiótica, uma vez que “a semiótica considera que a produção de sentido de um texto ocorre como um percurso gerativo, que vai do mais simples e profundo ao mais superficial e complexo.” (TEIXEIRA, s.d., p. 3). Pensemos o percurso gerativo desde o momento de sua produção pelo sujeito autor até a sua recepção pelo sujeito leitor.

Abarcado à concepção desse processo de propagação de sentido, ainda julgamos pertinente acrescentar que “no percurso gerativo, a semântica narrativa é o momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos” (BARROS, 2005, p. 44). Dessa forma, o autor precisa pensar no receptor de suas informações e selecionar os mecanismos para que as informações cheguem até o outro conforme pretendidas.

A fim de realizar com êxito essa disseminação de informação, é essencial que o autor tenha certo domínio a respeito da linguagem e de seus recursos, conforme o que acentua Aguiar (2004, p. 10): “conhecer a linguagem em suas modalidades leva-nos a um exercício enriquecedor do processo de comunicação”. Isso nos faz pensar no processo de produção de discurso, uma vez que “o discurso define-se, ao mesmo tempo, como objeto produzido pelo sujeito da enunciação e como objeto de comunicação entre um destinador e um destinatário” (BARROS, 2005, p. 54).

A propósito dessas considerações, somos habituados a remetermos o discurso ao âmbito verbal. No entanto, também a imagem, por exemplo, é uma forma de discurso. Segundo Wosniak (2016, p. 303), “tanto o discurso dançante, como o visual, enquanto textos semióticos, não devem ser considerados como um argumento roteirizado e hermético, mas o resultado de uma leitura que se constrói; este processo é interativo e relacional.”. Para tanto, são criadas várias formas para se expressar e se comunicar, conforme as necessidades, inclusive sociais.

Além do mais, há todo um emaranhado de articulações por trás da produção e transmissão de sentidos, seja ela de forma verbal ou não verbal, ou, ainda, aliando ambas. Outrossim, “analisar o discurso é, portanto, determinar, ao menos em parte, as condições de produção do texto” (BARROS, 2005, p. 54). Discurso e texto, portanto, são indivisíveis e arraigados a um processo de constituição.

Se nos determos para o texto em sala de aula, tanto na sua interpretação quanto na sua produção, muito do êxito na execução dessa atividade é atribuído ao professor e à forma como ele a propõe e conduz. Ao interpretar ou produzir um texto, verbal ou não, é preciso prestar atenção nos detalhes e nos seus contextos.

Da mesma forma como um texto verbal, também uma “imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma “cadeia flutuante” de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros” (BARTHES, 1990, p. 32). Além disso, a fim de que o leitor faça as devidas escolhas para a interpretação, é essencial que também o autor, o aluno no caso da sala de aula, faça

as escolhas adequadas, o que pode, e deve, ser intermediado pelo professor.

Interpretando ou produzindo um texto, o aluno torna-se sujeito da enunciação, sendo que ele tem liberdade e autonomia para realizar a tarefa a ele incumbida. Para auxiliá-lo, “o sujeito da enunciação faz uma série de ‘escolhas’, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e ‘conta’ ou passa a narrativa, transformando-a em discurso.” (BARROS, 2005, p. 53). Em sua produção textual, portanto, o aluno tem liberdade de escolhas, sobretudo dos elementos da narrativa, fundamentais para toda história.

Tanto na proposta lançada pelo professor quanto na produção textual do aluno podem ser explorados elementos verbais e não verbais, haja vista que não há exclusão de um pelo outro. Segundo Aguiar (2004, p. 25), “verbais ou não verbais, criamos sinais que têm significado especial para o grupo humano do qual fazemos parte.”. Sendo assim, o aluno coloca um pouco de si e de seus gostos em sua produção textual.

## O VERBAL E O NÃO VERBAL EM UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Para discutirmos sobre o uso do verbal e do não verbal em uma proposta de produção textual em sala de aula, entendamos esse ambiente como um lugar de *shows*, assim como o próprio texto pode ser entendido como um espetáculo. Barros (2005, p. 20), em um contexto similar ao nosso, também faz uso da concepção do *espetáculo*: “para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada”.

A fim de explorarmos a criatividade e a imaginação dos alunos, realizamos, ao longo do ano letivo, várias propostas de produções textuais em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Dentre as atividades de escrita de textos,

destacamos uma que resultou em belas e interessantes histórias, a qual descreveremos e explicitaremos a partir de agora.

Diante do fato de já termos estudado com esses alunos os elementos da narrativa, bem como alguns gêneros textuais dessa tipologia, proporcionamos uma produção textual que explorasse tanto os elementos verbais como os não verbais, ambos produzidos por eles.

Primeiramente, distribuímos uma folha de ofício para cada aluno e explicamos que nela eles teriam que desenhar o que o professor fosse falando para eles, e, no fim, teria que ser um desenho como um todo, mas que poderia conter diferentes elementos distribuídos em um cenário. Seleccionamos 15 itens, mas eles não sabiam nem quantos eram e nem quais eram. Íamos revelando um por um, na seguinte ordem: uma figura geométrica; uma planta; um ser vivo; uma construção; um ser místico; uma pessoa; um objeto; mais um objeto; um alimento; um instrumento musical; um elemento/fenômeno da natureza; algo inventado pelo homem; algo não inventado pelo homem; um profissional (pessoa) em sua atividade; e um elemento verbal.

Caso eles já tivessem desenhado algo que era solicitado no momento, tinham que desenhar outro. Portanto, não podiam aproveitar algo que já haviam desenhado anteriormente. Além do mais, eles tinham um tempo determinado de poucos minutos para desenhar cada elemento solicitado, sendo que a pintura eles realizariam após todos os elementos estarem desenhados.

Para fins de comprovação e exemplificação da atividade proposta que visasse a exploração dos elementos verbais e não verbais, sobretudo como facilitadores de compreensão e complementares, um do outro, transpassamos abaixo a primeira parte da atividade realizada por um dos alunos, que é o desenho produzido:

*Figura 1. Desenho do aluno*



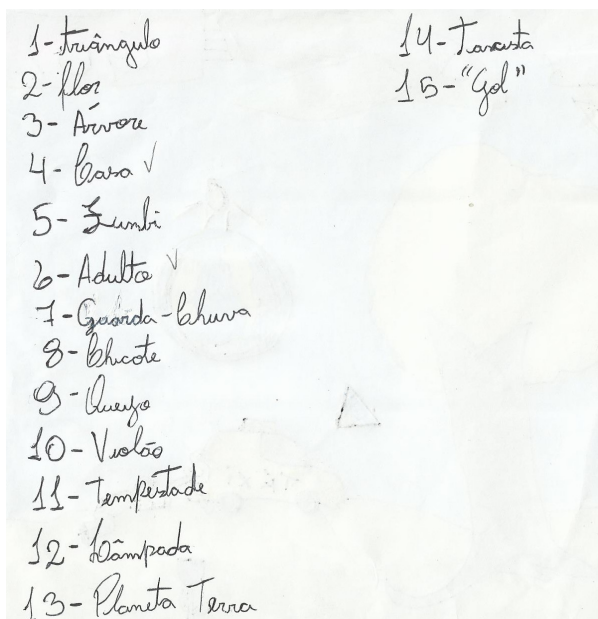


Fonte: desenho feito em aula por um dos alunos e entregue ao professor.

Conforme eles desenhavam cada elemento, também tinham que escrever o que desenhavam em cada item, a fim de que houvesse maior controle sobre a repetição ou não de partes já desenhadas, e também para que o professor pudesse conferir o nome do que foi desenhado caso não reconhecesse no elemento não verbal. Já ali percebemos a importância e a relevância da complementação entre a palavra e a imagem, ou seja, o verbal e o não verbal. Abaixo podemos conferir a figura representativa em que constam os nomes dos elementos desenhados:

*Figura 2. Nomes dos elementos desenhados*

*Abordagens do texto em sala de Aula - Paulo Stefanello (Org.) | 97*






Fonte: citação dos nomes dos desenhos feitos pelo mesmo aluno da imagem anterior

Assim que terminassem de inserir em sua produção imagética o último elemento, eles eram convocados a colorir seus desenhos. Quem não terminasse, teria que trazer pronto na próxima aula. Nesse segundo dia de atividades, foi encaminhada a proposta de produção de um texto narrativo a partir daquilo que eles desenharam. A fim de reforçar ainda mais sobre a interação entre o verbal e o não verbal, foi enfatizado que eles tinham que desenhar ao longo do texto os 15 elementos que eles haviam desenhado na aula anterior, ao invés de escrever as palavras representativas do que desenharam. Podemos conferir abaixo o resultado da produção textual do aluno selecionado e escolhido:



Figura 3. Primeira parte da produção textual a partir dos desenhos


## Roberto e o mistério de Samba


Uma vez um , ele mora em uma pequena cidade no interior de um estado americano. Ele mora em uma  no interior da cidade.





O homem, chamado Roberto, estava sentado na varanda da sua casa admirando sua plantação quando Roberto se fixou em uma  que se destacava no meio da plantação, ele sabia que não havia plantado aquela flor e foi aliar.


Roberto foi chegando cada vez mais perto, ficou cada vez mais estranho, ao encostar na planta, algo estranho aconteceu ele se afogou...

Roberto acordou em um parão com uma  iluminando o chão, uma janela, do outro lado apenas uma  na parede

um  e uma porta em seu lado, Roberto se levanta e vai até a porta. Após sair, Roberto percebe que ele estava na sua casa, mas o mundo não era o mesmo.

Quando Roberto sai da casa vê o mundo todo destruído com uma pirâmide no céu (uma pirâmide alienígena), em formato de  (obras).


A pirâmide estava gerando um Apocalipse  o tempo estava "se fechando" e gerando uma , havia  quando até passos um  vendo, aviãos caíram, tudo pegando fogo, mas havia uma esperança...

Roberto saiu correndo quando percebeu um , tentando ajuda, o taxista parou e ajudou Roberto falando:

Fonte: digitalização da primeira parte do texto do mesmo aluno das imagens anteriores

Como a produção textual do aluno não coube em apenas uma folha, colocamos abaixo a segunda parte de seu texto a fim de que tenhamos aqui registrado o resultado completo de pelo menos um dos trabalhos produzidos:

Figura 4. Segunda parte da produção textual a partir dos desenhos

- Roberto, você é a nossa única esperança, vá ao templo de Zamba, lá você vai achar um  mágico!

Roberto saiu em busca dos pedrões. Ao chegar no templo, ele é atacado por uma horda de gumbús, mas uma luz aparece dizendo:

- "Dato", tenho uma proposta se você descobrir a minha charada gamba o "tal" violão!

- Manda - Sala Roberto


É nesse a "luz" pergunta:

- Pequena cidade, grande país, pequeno mistério.

Roberto nem pensou, e respondeu:

- Zamba!

Roberto recebe o vídeo e decide tocar uma música.

As teclas, ele vê o  se destruir, e novamente se apaga...

Ele acorda, novamente ao lado da floresta, olha ao redor o mundo voltou ao normal... Mas nem tanto!

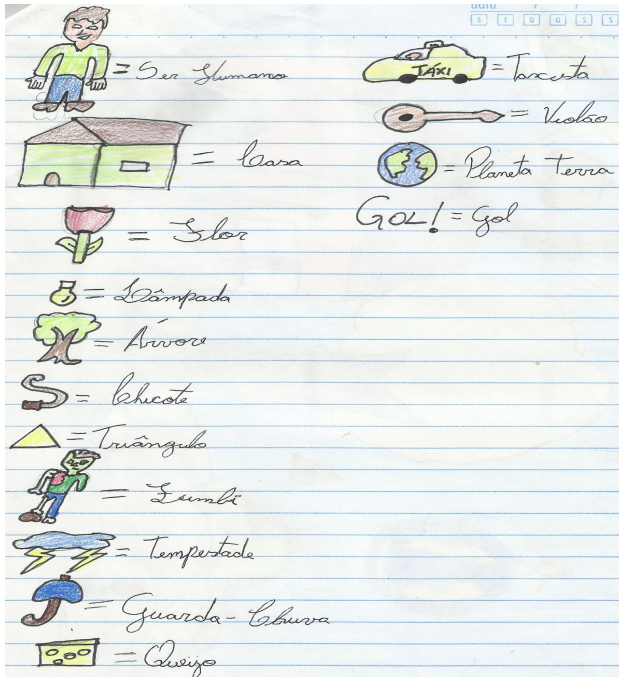
No alto vê um avião arrebando o **GOLE** de um time local, e logo o avião caiu, e o triângulo voltou novamente

Fonte: digitalização da segunda parte do texto do mesmo aluno das imagens anteriores

Além do mais, foi ressaltado aos alunos que eles criassem, após o final do texto, uma legenda, explicando o que era cada um dos elementos desenhados. Abaixo podemos conferir a legenda produzida pelo aluno cujo trabalho foi selecionado para fins de explicação da atividade:

Figura 5. Legenda do aluno sobre os elementos não verbais do seu texto

Abordagens do texto em sala de Aula - Paulo Stefanello (Org.) | 100



Fonte: digitalização da legenda do texto do mesmo aluno das imagens anteriores

Podemos perceber, através da realização e descrição dessa atividade, a importância do verbal e do não verbal e a percepção dos alunos a partir dessas duas formas de expressão. Assim, se tivéssemos proposto outra ordem dos elementos para o início da atividade, certamente seria um outro desenho e, conseqüentemente, outra história. Portanto, o professor é um facilitador e um intermediador em sala de aula, inclusive das produções textuais dos alunos, sendo que tanto a linguagem verbal quanto a não verbal auxiliam nesse processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração da linguagem em sala de aula pode ser concretizada de diversas formas. Para tanto, é fundamental que o professor esteja disposto a planejar suas aulas voltadas também para esse propósito. Os elementos verbais e não verbais da linguagem podem ser adotados como facilitadores nesse processo. Além do mais, explorar um elemento em sala de aula não impossibilita explorar outro. Assim, somos convidados a concordar com Barthes (1990, p. 33) quando ele acentua que palavra e imagem “têm uma relação de complementaridade”.

Ensinar com maestria é uma aventura e um desafio cotidiano na vida dos professores. A exatidão e a perfeição em sala de aula são mistérios a serem desvendados, mas improváveis de serem alcançados. No entanto, o docente encontra-se diante de uma tarefa inacabável, de ensinar com os recursos que lhe são possibilitados. No ensino sobre linguagem, o professor deve recorrer aos diferentes contextos e meios em que a própria linguagem está inserida.

Através da realização de simples atividades podemos perceber como o contexto sociocultural de que os alunos fazem parte os influencia, mesmo numa simples produção textual. Tanto na representação escrita ou imagética daquilo que eles gostam quanto no fato de selecionarem as palavras que utilizarão no texto ou até as cores que selecionarão para pintar cada parte de um desenho. Conforme nos destaca Wosniak (2016, p. 307), “a cor é uma construção de sentido inserida num contexto sociocultural”. Os sujeitos da percepção dos sentidos são as próprias pessoas, sendo que a cultura e o conhecimento delas influenciam diretamente nesse processo de geração de significação.

Por fim, a partir do que havíamos proposto em sala de aula e na descrição dessa atividade, podemos nos pôr a pensar a sala de aula como um lugar transdimensional, pois os alunos, a partir de sua imaginação e suas produções, são capazes de viajar para o lugar que quiserem, inclusive para outros mundos, capazes de inventar e mudar o que existe. Dito de outra forma, a sala de aula é um lugar em que o espetáculo não termina após o fechamento das cortinas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não-verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1812965/mod\\_resource/content/1/BARROS-Diana-Luz-Pessoa-de.-Teoria-Semiotica-do-Texto.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1812965/mod_resource/content/1/BARROS-Diana-Luz-Pessoa-de.-Teoria-Semiotica-do-Texto.pdf). Acessado em 01 de fevereiro de 2019.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In.: *O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 27-43.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução de Ana Cristina Cruz Cezar et al. Petrópolis (RJ): Vozes, 1975. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/30354269/Sobre-o-Sentido-Greimas>. Acessado em 31 de janeiro de 2019.

TEIXEIRA, Lucia. *Para uma leitura de textos visuais*. Disponível em: [https://www.pucsp.br/cps/downloads/biblioteca/2016/teixeira\\_\\_1\\_\\_para\\_uma\\_leitura\\_de\\_textos\\_visuais\\_\\_.pdf](https://www.pucsp.br/cps/downloads/biblioteca/2016/teixeira__1__para_uma_leitura_de_textos_visuais__.pdf). Acessado em 31 de janeiro de 2019.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. A semiótica visual e a análise do discurso a partir de uma imagem sincrética em *Pina* (2011) de Wim Wenders. *Animus Revista Interamericana de Comunicação Midiática*. v. 15, n. 29. p. 297-318, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/10268/pdf>. Acessado em 31 de janeiro de 2019.





# O TEXTO SONORO E AS CAMADAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Dalva de Souza Lobo<sup>1</sup>

Carlos Betlinski<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Embora as salas de aula estejam repletas de sons os mais diversos, parece recorrente o incômodo que a leitura compartilhada em voz alta traz, como se provocasse ruptura na paisagem sonora. E, sim, de certo modo ela provoca, menos pela intensidade e mescla com outros sons do que pela timidez com que os alunos sentem, desde a educação básica até a graduação, quando solicitados para tanto.

Vários podem ser os motivos, mas talvez o mais comum entre os comentários seja algo como: *não sei ler bem, erro muito ao pronunciar as palavras*. De todo modo, outro fator relevante a ser considerado tem a ver com o fato de não haver muito estímulo, mesmo por parte dos professores de literatura, seja nas escolas, seja nas universidades, em levar os alunos a leituras sonoramente compartilhadas

Nesse contexto, refletir sobre um texto sonoro implica considerar seus diferentes matizes, tendo em vista o quanto o som, mesmo desarticulado do ponto de vista da prosódia e de outros

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras, Doutora em Letras-Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP). E-mail: [dalva.loba@ded.ufla.br](mailto:dalva.loba@ded.ufla.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8927210582475798>.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal de Lavras, doutor em Educação pela PUC-SP. E-mail: [carlosbetlinski@ded.ufla.br](mailto:carlosbetlinski@ded.ufla.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3304007454034876>.

elementos linguísticos e fonéticos, pode levar à construção de sentidos e à competência leitora, haja vista a criança, cujos primeiros grunhidos e frases expressam sentido.

O simples ato de falar implica atribuir sons ao pensamento exteriorizado mediante um código que, embora o represente, paradoxalmente, não o contém integralmente, a não ser em função de um sistema de relações socialmente estabelecidas por uma sintaxe produzida a partir de diversas combinações de códigos, nem sempre suficientes para contemplar a dinâmica das relações humanas.

A partir dessas considerações, é pertinente buscar nas possíveis articulações entre o texto sonoro e outras formas textuais, interfaces que levem à construção de sentido tanto quanto à competência leitora, sobretudo na perspectiva da leitura sonoramente compartilhada.

## DO SOM AO SENTIDO: A TEXTURA SONORA

Em *A arte dos ruídos*, também conhecida como o Manifesto dos Ruídos, publicado em 1913, o compositor, poeta e pintor italiano Luigi Russolo apontou para a dissonância sonora como manifestação artística, compreendida na perspectiva da harmonia que produziria novas formas poéticas, de caráter mais experimental.

Segundo Russolo, a presença de sons esdrúxulos representava o movimento não linear da vida e conferia à composição poética mais musicalidade. Desse modo, cochichos, murmúrios, buzinas, sons de animais, estrondo de trovões, etc. deixam de ser ruído, para tornarem-se entropia<sup>3</sup> positiva, isto é, um elemento desestabilizador que faz surgir novas possibilidades de construção signica.

---

<sup>3</sup> A expressão se baseia no teorema da temperatura informacional formulada pelo matemático Benoit B. Mandelbrot, segundo o qual: a expressão entropia tem relação com o montante da liberdade de escolha que temos ao construir mensagens, assim como, nas ciências físicas, a

Como disse o compositor, “Nós queremos entoar e regular harmônica e ritmicamente estes variadíssimos ruídos. O ruído é, portanto, familiar a nosso ouvido, e tem o poder de nos remeter imediatamente à vida mesma” (RUSSOLO apud MENEZES, 1992, p. 54).

Tal compreensão acerca da familiaridade do ruído ao ouvido remete às questões de leitura, visto que o ato de ler não se dá em ambiente asséptico, haja vista a própria sala de aula com seus mais diferentes sons, internos e externos. Mesmo o leitor com sua respiração, seus gestos corporais simultâneos à leitura.

A leitura, assim como a própria linguagem remetem à vida mesma, já que mesmo antes do texto, a leitura se processa pelo tato, pelo olhar, pelo ouvido, pelo olfato e outros sentidos, a exemplo do bebê ao perceber a figura que o acolhe, ainda que não lhe saiba o nome.

Cabe mencionar, também que não raro, a leitura provoca no leitor e no ouvinte murmúrios, gestos de acordo e desacordo, risos, etc... Trata-se da leitura de mundo precedendo a da palavra, como disse o educador Paulo Freire, segundo o qual “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2006, p. 20), ou seja, a experiência leitora implica todos os sentidos e no que toca à sonoridade, ela é anterior à sintaxe linguística, haja vista os sons reconhecidos pelas sociedades ágrafas.

Nenhuma novidade até o momento, porém, chama a atenção a timidez dos alunos quando solicitados a leituras sonoramente compartilhadas, sobretudo em se tratando de uma leitura mais experimental.

Uma das hipóteses é a do pesquisador de hipermídia Sérgio Bairon, para o qual as instituições, ao longo do tempo, mantiveram o

---

entropia associada com uma situação é uma medida do grau de acaso ou de barahamento, por assim dizer, na situação (CAMPOS, 2006, p. 200).

registro escrito como primado de credibilidade, pois “as instituições científicas elegeram a expressão verbal como único tipo de formalização por meio da qual o pensamento científico pode expressar-se” (BAIRON, 2005, p. 27) e, nessa perspectiva, o registro oral, isto é, a leitura sonora foi sendo relegada a segundo plano nas atividades de leitura desenvolvidas nas salas de aula.

Para Bairon, a textura sonora tem a ver a tutilidade de fenômenos acústicos independentemente de articulação linguística constituindo, assim, um desafio e um estímulo a atividade leitora.

Obviamente o registro escrito é fundamental para a comunicação, tanto quanto a leitura dita *silenciosa*, visto que leitura e escrita caminham juntas, sendo interfaces de um conhecimento que se constrói constantemente; todavia, não se pode perder de vista o fato de que há diferença quando se trata de emissão sonora, articulada ou não, já que o corpo reage de forma mais dinâmica e, talvez, mais coletiva, levando em conta os sentidos e sentimentos despertados no ouvinte e também leitor desse outro sujeito.

Como apontou Herbert Marshal McLuhan, educador e teórico da comunicação,

Quando as palavras são escritas, tornam-se, elas, naturalmente, parte do mundo visual. Como a maioria dos elementos do mundo visual, tornam-se coisas estáticas e perdem, como tal, o dinamismo que é tão característico do mundo da audição em geral e da palavra falada em particular (McLUHAN, 1977, p. 43).

A interface som/escrita coloca em cena alguns preciosismos, entre os quais se destacam o corpo e a imagem. Sobre a escrita, ela já é imagem e quando sonoramente articulada reitera a segunda triconomia perceiana, segundo a qual há relação dinâmica entre o objeto e o signo, a saber: o ícone, o índice e o símbolo.

Pode-se dizer, resumidamente, que o ícone seria a representação ou imagem signica, enquanto o índice tem a ver com os elementos que se associam ao signo, podendo ou não representá-

lo imediatamente, e quanto ao símbolo, seria a parte abstrata do signo. A título de exemplo, vejamos a palavra escola.

Ícone seria a representação de escola (uma imagem, por exemplo)

Índice: elementos que a ela se ligariam (carteiras, lousas, etc.)

Símbolo: a associação entre a palavra escola e a imagem construída sobre ela (ex. liberdade, regras, etc.)

Note-se que os elementos estão interligados e que dependem das convenções sociais, linguísticas e culturais e nessa perspectiva, reitera-se o leitor de mundo freireano cuja prerrogativa é sempre a inter-relação entre a realidade e o texto.

Do ponto de vista do corpo, trata-se no mínimo de três, a massa sonora, independentemente de articulação linguística, o corpo que emite sons (sujeito ouvinte, leitor e escritor) e o corpo do texto, seja este verbal ou não.

De qualquer modo, o que importa para este momento é o quanto se pode explorar as interfaces para despertar outras possibilidades de leitura e de feitura textual, como ocorre com o texto hipermidiático, o qual, ao lidar com a insuficiência das palavras propõe novas sintaxes com as quais outras instâncias signílicas podem surgir.

É o caso dos sons inarticulados como sugerem algumas poéticas do início do século XX ao despertarem a linguagem para novas perspectivas como apontou o poeta futurista, Alexei Krutchenik, para o qual pensamento e linguagem deveriam antepor-se à emoção para libertar o artista para recorrer tanto à língua comum, ou seja, a conceitual com base na tradição linguística, quanto à outra, mais pessoal e criativa, desvinculada de um significado pré-determinado, ou seja, uma língua transmental.

Para o poeta havia dois tipos de linguagem,

[...] a *linguagem comum* racional submetida à necessidade extralinguística, mero veículo do significado; e a uma *linguagem transmental* auto-suficiente, governada por leis

próprias, “cujas palavras não têm significado determinado”. Essa divisão será recorrente em todas as linhas formalistas: uma linguagem “comum” (também chamada prática, cotidiana, vulgar) e outra “especial”, “poética”, e, no caso que vemos, “transmental”; o que a distingue da comum será a dimensão “auto-suficiente”, um conceito que tomará formas diferentes ou intensidades distintas para um ou outro teórico, mas que mantém em comum a ideia de que não é mero veículo[...] (TEZZA, 2003, p. 114-115-grifos do autor).

A proposta de Krutchenik vai ao encontro da presente reflexão que concebe a o texto como um *devoir* cuja construção e elaboração podem transitar entre a convenção e inovação, reiterando, desta forma, a relevância de as aulas de leitura, literatura e produção textual dialogarem com outras perspectivas de construção signica.

Ao pensamento poético de Krutchenik soma-se, então, a perspectiva de uma formação pautada no coletivo, pois ao flutuar entre a convenção e a inovação, os leitores e ouvintes assumem-se também como alteridades que são ao reconhecerem-se no outro.

Dito de outro modo, uma leitura compartilhada se configura também como a voz do outro, o qual pode ser tocado a partir de experiências pessoais que o levarão a emocionar-se, angustiar-se, ou mesmo a discordar daquilo que ouve, sobretudo quando foge à sintaxe cotidiana. É o caso dos sons inarticulados, cuja linguagem ainda é desconhecida, como a língua transmental.

Quando a linguagem pré-existe, o homem aparece frequentemente como solitário: compositor, ouvinte, executante, em face da música como o poeta em face de sua musa. Mas, quando ele aborda um terreno desconhecido, quando aposta na descoberta dos materiais de uma linguagem ainda toda por se fazer, o homem não é capaz de excluir a presença do outro, não como ajuda, não como cobaia, mas sim como interlocutor essencial, fator da experiência. Posso, diante de um conjunto de sons, penetrar minha escuta, inspirar minha reflexão, alimentar minha análise: mas nada me prova que essa análise não será também a de um outro, que ainda nem suponho (SCHAEFFER apud MENEZES, 2009, p. 152).

Ao escutarmos um som inédito, ou seja, não previsto pela sintaxe tradicional, vimo-nos diante de um signo novo, ao mesmo tempo em que nos vemos diante da alteridade, do outro, cujos sons de alguma forma nos envolvem também.

Cabe retomar o sentido de ruído como algo familiar ao ouvido, conforme Russolo para refletir sobre as dissonâncias como as idiossincrasias que constituem a sociedade, fazendo surgir diálogos múltiplos. Por isso, lidar com a inovação é antes de tudo um exercício de ouvir também ao outro, sem o qual não se efetiva a comunicação, a qual é fundamental para o exercício de leituras múltiplas.

É no contexto do ruído e da não linearidade que se define a obra *Catatau*, do poeta curitibano Paulo Leminski, da qual serão extraídos e analisados alguns fragmentos com vistas a compreender como se constitui a interface som e sentido na perspectiva da sonoridade, compreendida como potencial elemento no exercício da leitura dos diferentes textos.

## UM CATATAU DE LEITURAS

A narrativa de *Catatau*, publicada em 1975, é considerada uma experimentação da linguagem e do pensamento, pois trata do aspecto fronteiroço da linguagem que levam o personagem Renatus Cartesius a repensar o próprio cogito, isto é, a maneira de pensar, de construir sentidos e realizar a leitura de si, do texto, do outro e do mundo, visto que para ele,

Ciência é isso: chegou ali, parou: facas foram precisas. Já dissequei muito: a lâmina cortou onde a cabeça devia entender: dividi em miúdos para me dar por satisfeito. Adianto que não há bicho que eu entenda. Maior o olho, mais denso fica, o tamanduá se tamanduiza com toda força: querendo captar sua verdade num piscar de olho e num cambiar de lente, apanhá-lo na primeira. Talvez, porém, não vale a pena. Os entes da razão estão indo a caminho da execução, acontece algo daquilo que eu conto. Uns dizem

coisas que a gente não sabe o que dizer (LEMINSKI, 1989, p. 21).

O sujeito multifacetado parece questionar a própria linguagem mediante a interface entre a sensação e os “entes da razão”, os quais cederão lugar ao insólito, instituído pelas incertezas que acenam para novas possibilidades os caminhos rizomaticamente cartografados.

Ao derivar regressivamente o substantivo tamanduá, tornando-o verbo, Cartesius percebe de que talvez não valha a pena observá-lo, o bicho, sob as lentes, objeto este utilizado para esmiuçar a transformação da linguagem e a partir do qual o personagem redescobre outras potencialidades da palavra.

Refletindo sobre a questão do texto e da leitura, é possível vincular o pensamento de Cartesius com situações de leitura e produção de texto, pois nem sempre se sabe o que dizer diante do outro, tal qual ocorre com o personagem, que a seu modo reitera o fato de que a leitura extrapola o código, visto ser um ato intersemiótico a partir do qual camadas de leitura são instituídas.

Revela o personagem,

O texto escrito, não mais me entendi naquela artimanha. Larguei de floretes para pegar na pena, e porfiam discretos se a flor e a pluma nos autorizam mais às memórias. Hoje já não florescem em minha mão. Meti números no corpo e era esgrima, números nas coisas e era ciência, números nos verbos e era poesia (LEMINSKI, 1989, p. 30).

[...]Axt/yx=y! Observa o avesso e o atravessa, — o que valem os desvios dos meandros nos desmandos dessas horas[...] (idem, p.110).

[...] Sprecispício desdobrez numúclero?Dedelinda, deliranda Asperoximou-se de regalápagos, argamassaranhã[...] (ibidem, p. 189).

[...] O mundo de Xxxxxx. O mundo de Xxxxx. O mundo, Xxxxxx. Xxxxx, eu correndo o perigoso: só um xis. Xxxxx Orbis [...] (ibidem, p. 197).



Note-se a interface entre o escrito, o oral e a sonoridade como elementos constantes do texto implicam, por parte de Cartesius, a reorganização do pensamento sobre o texto, cujas artimanhas o levam a construir sentidos outros para suas leituras de mundo, de si, do outro e do texto mesmo.

A título de exemplo, a letra e também algarismo *X* que compõe a narrativa de Cartesius aponta para a construção de sentidos a partir de uma sintaxe sonora, a qual se poderia grafar da seguinte forma: *xis,shix,shis,chis, xiii,chiiii,shiiii*, sem prejuízo do contexto, o qual, cabe retomar, se define como uma artimanha.

Sobre os ruídos presentes na narrativa, tomando por base a *familiaridade* proposta pelo Manifesto de Russolo e a de Krutchenik quanto à linguagem transmental, isto é, autossuficiente e criativa, nota-se o quanto o elemento sonoro pode, no contexto da experimentação da linguagem, propor novos sentidos para o código a partir das diferentes leituras.

A leitura das grafias constantes dos excertos acima dialoga com outros símbolos, como o matemático e remete à questão apresentada na introdução sobre o embaraço por parte do aluno quando lhe é solicitada a leitura sonora. É nesse contexto que lidar com um texto sonoro do ponto de vista até da inarticulação, pode propiciar leituras mais dinâmicas por parte dos alunos, na medida em que tais construções textuais são mais lúdicas e permitem maior experimentação com o signo.

Sobre a interface com o corpo e a imagem, os excertos abaixo apontam para a possibilidade de leituras,

De que lado do espelho estás? Sonho um eco. Um apelo. O espelho queima o fogo que reflete. Sai som do que não vejo, ou é o eco donde veio? A espada entra no silêncio do método e sai na ignorância. Banzé me benza! Escarrapachato, pipocapicacoca a minha cancrena! Caso raro e nunca visto nos anais dos casos raros, esgotamento do entendimento. O alvo não passa de um espelho. Minha substância sofre um acidente, diante de mim (LEMINSKI, 1989, p. 83).

O espelho me expulsa para o aparelho do mundo. Acaba a utilidade, fica a verdade, acaba a verdade, fica a beleza (idem, p. 107).

Nesse caso, a imagem refletida no espelho expressa o som daquilo que não é visto, levando à possibilidade de um novo elemento, entrópico, desestabilizador na medida em que rompe com o dado utilitário e com a noção de verdade, deixando apenas a beleza da linguagem.

Traduzindo para a situação de leitura, a confusão sobre o som que sai de lugar não visto, remete às sonoridades constantes dos ambientes em que as leituras se processam, corrompendo determinado método de modo a propiciar outras metodologias. Porém, o alvo não passa de um espelho, ou seja, ainda que dissonante do ponto de vista da tradição linguística, o som se expande e nesse contexto, o aspecto utilitário e convencional cede espaço a outro, mais experimental e, portanto, mais poético.

O ato de ler passa por semelhante processo; inicialmente os sons articulados não remetem à uma palavra, mas isso não exclui seu potencial expressivo, como ocorre com a criança, cuja expressão sonora não está inicialmente, ligada à articulação linguística ou com leituras mais experimentais.

## AS CAMADAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

Compreende-se como camadas de leitura, o resultado das diferentes leituras que extrapolam o código, dele extraindo outras possibilidades de construção de sentido produzida pelo leitor, o qual

[...] potencializa a leitura por meio da performance, na qual hipercodifica voz, corpo, memória e experiências, ele interfere na linguagem procedendo camadas de leitura e, dessa forma, atualiza os signos rompendo com a passividade que por vezes marca o registro de escrita fixa, em função das experimentações (LOBO, 2012, p. 44).

Retoma-se, assim, o preciosismo do corpo e da imagem, seja esta última, no nível da representação de uma palavra, ainda que não

a contemple integralmente, tendo em vista que se trata de convenção linguística, seja na relação dissonante que possa estabelecer com o signo, levando em conta o som pelo som.

Um bom exemplo a considerar nesse contexto é o *X* do excerto anterior. Do ponto de vista da triconomia peirceana, o *X* teria como ícone a própria letra *X*, graficamente (e imagetivamente) representada e como índice, poderia remeter ao elemento incógnito proposto pelas questões da matemática, por exemplo. Quanto ao símbolo *X* como processo de abstração e construção de sentido, seria a relação do conhecimento prévio ao linguístico e nesse caso, o *X* poderia expressar exame (avaliativo ou clínico), xadrez (prisão ou jogo), etc.

A experimentação sonora do elemento *X* pode remeter a vários enunciados que não os necessariamente previstos, mesmo por que o mesmo código tem som de Z, SH, CH, EKS.

Sobre o corpo, trata-se dos gestos que acompanham as leituras, tanto quanto as memórias que interferem na forma como se lê, corroborando a complexidade da ação leitora, principalmente em se tratando da leitura sonoramente compartilhada, na qual a interface com outros sons, outros sujeitos e formas textuais, como as imagens internas e externas ao ambiente de leitura.

Tais elementos interferem na percepção do leitor e dos ouvintes, todavia, também se apresentam como potenciais na construção de sentidos, motivo pelo qual tais leituras devem ser estimuladas, sobretudo, nos espaços educacionais, como o da sala de aula.

Reitera-se, nesse sentido, a utilidade do fenômeno acústico, isto é, sua vitalidade como fenômeno que se esvai das cordas vocais e do corpo, permitindo criar uma multiplicidade de sons e de signos para além da relação forma e conteúdo do registro de escrita fixa, no qual o signo se liga visualmente ao som de forma arbitrária, tornando-se insuficiente como potencialidade. É sob este ponto de vista que se definem as camadas decorrentes da leitura compartilhada.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das reflexões aqui propostas, pode-se compreender que o texto sonoro se coloca como uma obra aberta à experimentação leitora de modo a produzir sentidos a partir de elementos dissonantes, os quais não excluem a tradição linguística, porém a ultrapassam na medida em que propõem ao leitor novos paradigmas de apreensão do que se entende como texto e como leitura.

As posturas em relação à leitura compartilhada em sala de aula podem alcançar novos paradigmas ao contar com os ruídos, compreendidos como potencialidades, pois mesmo dissonantes podem trazer posturas menos rígidas e de caráter menos corretivo, o que contribui para minimizar a timidez ainda presente quando se trata da leitura sonoramente compartilhada.

Nesse contexto, cabe retomar o dado experimental que norteia a leitura e o texto sonoro e que se define como estratégia de apreensão da leitura, não somente a do texto, mas a de si e do mundo. Ao analisar alguns fragmentos da obra de Leminski, pode-se constatar o não distanciamento entre sujeito e objeto, e, em se tratando texto e leitura, corrobora-se o entrelaçamento entre ambos na perspectiva dialética e dialógica que se efetiva no sujeito social, cultural e histórico.

No contexto escolar, refletir sobre o texto sonoro e as camadas de leitura vai ao encontro da postura dialógica almejada pelos sujeitos envolvidos com o ensino e aprendizagem, produtores de textos e de leituras nem sempre previstas, e por isso mesmo, instigantes.

## REFERÊNCIAS

BAIRON, Sérgio. *Texturas sonoras: áudio na hipermídia*. São Paulo: Hacker, 2005.

CAMPOS, AUGUSTO; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo. *Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEMINSKI, Paulo. *Catatau*. Porto Alegre, RS: Sulina, 1989.

LOBO, Dalva de Souza. *Meditações sonoras em Catatau: o texto amplificado*. Tese (doutoramento em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. 222f.

McLUHAN, Herbert Marshall. *A Galáxia de Gutenberg*. Trans. Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MENEZES, Flo (Org.). *Música eletroacústica: história e estéticas*. São Paulo: EDUSP, 2009.

MENEZES, Philadelpho. (Org.) *Poesia sonora: poéticas experimentais da voz no século XX*. São Paulo: EDUC, 1992.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.



# LEITURAS POSSÍVEIS DE ANÚNCIOS DE PRODUTO CAPILAR SOB O VIÉS DA SEMIÓTICA GREIMASIANA

Dulce Helena Pontes-Ribeiro<sup>1</sup>

Sonia Maria Fonseca Souza<sup>2</sup>

Clodoaldo Sanches Fofano<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A Semiótica concebe o texto, independentemente da linguagem, como uma “unidade de sentido”, razão pela qual busca o sentido na construção do texto. Santaella (2004) elucida que, embora o papel da semiótica não seja o de desvendar história, ou teoria/prática de processo de signo, esse conhecimento é pré-

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras (área de concentração: Língua Portuguesa) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Pós-graduada lato sensu em Língua Portuguesa e Graduada em Letras pela Fafita (atual Centro Universitário São José). Docente do Centro Universitário São José de Itaperuna. E-mail: dulcehpontes@gmail.com.br. Lattes: [buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4298459T6](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4298459T6).

<sup>2</sup> Doutoranda em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Docente do Centro Universitário São José de Itaperuna. E-mail: sonifon1@hotmail.com. Lattes: [buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4509779J5](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4509779J5).

<sup>3</sup> Mestre em Ciências das Religiões, pela Faculdade Unida de Vitória (FUV). Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (ISSED). Graduado em Letras (Português/Espanhol), pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Docente do Centro Universitário São José de Itaperuna. E-mail: [clodoaldosanches@yahoo.com.br](mailto:clodoaldosanches@yahoo.com.br). Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4446782H1>

requisito para produzir interpretação. A semiótica estuda todo e qualquer objeto que participa em um processo de semiose (processo em que algo funciona como um signo). O que a semiótica faz é mapear caminhos de condução de análise que transcendem o senso comum.

Neste estudo, toma-se a própria semiótica greimasiana como método de análise de dados, que tem a faculdade de incitar a emersão de informações imperceptíveis ao modo de olhar banalizado, possibilitando a produção de conhecimentos. No caso de anúncios publicitários é preciso, *a priori*, atentar-se para a função, em separado, dos elementos de composição do texto em análise, para, em seguida, procurar entender o seu funcionamento no conjunto do texto. O desfecho de uma análise semiótica possibilita o esclarecimento de muitos componentes implícitos que, muitas vezes, o consumidor é incapaz de apreender.

Nesse sentido, o signo empírico e suas codificações não têm relevância, mas sim os sentidos suscitados por ele, que fomentam e percorrem os discursos. Lembra-se que os discursos da publicidade se voltam exclusivamente ao incitamento do consumo. Portanto, as indústrias investem intensamente nas campanhas publicitárias por averiguar serem estas (quando harmonizadas e bem coordenadas) uma ferramenta fenomenal formadora de opiniões e de padronização de comportamentos direcionados à compra em massa do produto anunciado. Por desvelar os mecanismos subliminares (e, portanto, imperceptíveis) dos anúncios que levam os consumidores à compra até do que não necessitam, esta análise se justifica, pois trata-se de mais uma leitura capaz de aguçar o leitor para a percepção simbólica midiática.

## TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA SEMIÓTICA

O estudo da palavra começou a ser desenvolvido por meio de uma necessidade humana de construir significados para todo tipo de linguagem (verbal e não verbal). Desse modo, os primeiros pensadores sobre tal questão foram os filósofos. Por isso, então, a



Semiótica baseou-se nas ideias de Aristóteles e outros filósofos que começaram a discutir questões relacionadas com palavras e coisas (referente). Assim, por um ato de imposição, as palavras são associadas a vários modos de significação criados pelo intelecto que pauta a palavra ao modo de ser das coisas.

Para Descartes (1596-1650), os conceitos são comuns a todos os homens, as ideias são inatas, mas o discurso não. Dessa forma, os racionalistas dão ênfase aos conceitos em detrimento das coisas. Já para os teóricos da escola Port-Royal, principalmente o pensador Pierre Nicole (1625-1695), a esfera dos significados ou das ideias racionais está sujeita a leis universais que se validam na mente humana (BIASIOLI, 2018).

Leibniz (1646-1716) pregava que signo é aquilo que percebemos, conectado a um referente, em virtude da experiência do ser, como instrumento da cognição humana. Sendo assim, a estrutura sintática dos signos está relacionada à realidade, virtualmente representada em todas as mentes individuais. Logo, todo raciocínio humano é representado por meio de signos (BIASIOLI, 2018).

Segundo Francis Bacon, as palavras podem proporcionar modelos de compreensão corretos ou distorcidos. A distorção pode ser causada por palavras que impõem falsas aparências. Isso ocorre quando se referem a coisas que não existem. E, para Locke (1632-1704), os signos são instrumentos de conhecimento, e as palavras são signos de signos, ou seja, o significado das palavras é uma conexão especial de ideias. Tal fato contraria as teorias de Saussure, que acreditava que as ideias e as palavras fossem inseparáveis (BIASIOLI, 2018).

Coube a Saussure contribuir para o desenvolvimento da análise linguística, quando deu “o arremate final” à noção de língua como um sistema de signos independente, contudo isso só lhe foi possível graças a formulações anteriores. Nesse sentido, Saussure só foi possível estabelecer o corte epistemológico nos estudos linguísticos porque o terreno já havia sido preparado por uma longa tradição de buscas e investigações sobre a língua e sua natureza. Desde então, o entusiasmo pelas pesquisas linguísticas tomou conta

de toda a Europa e, cada um por seu turno, grandes nomes se sucederam nas descobertas sobre o estudo da linguagem e nas hipóteses delas decorrentes.

Diante dessa pequena discussão, observa-se que os estudos da língua não são estáticos; então, é de grande importância estudar autores de diferentes épocas e concepções, a fim de alcançar um entendimento mais amplo e aprimorado acerca do signo linguístico, o qual constitui a língua.

O modelo estruturalista saussuriano determinou uma virada nos estudos linguísticos estabelecendo-se, a partir de então, as bases de uma verdadeira ciência da linguagem. Para tanto, demonstrou a importância da sincronia em oposição à diacronia — alvo de principal interesse dos comparativistas. Para Saussure, a língua é pura forma e como tal deve ser estudada, adotando-se o princípio de que as formas que articulam os sons (significante) e os sentidos (significado) são arbitrárias em todas as línguas.

Quanto à noção de signo, Benveniste também o idealiza como sendo composto de um significado e de um significante; contudo, não se pode esquecer que essas não são suas características principais, isso porque antes vem à significação. O autor defende o significante como unidade formal da língua, a qual não representa apenas uma sequência de sons, mas sim quem condiciona e determina o significado Benveniste (1989).

Dessa maneira, percebe-se que Saussure, ao analisar o significante, não lhe atribuiu uma função tão significativa, visto que o concebe como imagem acústica do signo, sem atribuir-lhe determinante ou condicionada do significado. Assim, Benveniste ao tratar da questão referente ao signo linguístico estabelece uma série de discussão que não são levantadas por Saussure. Uma questão bem complexa é a noção de signo como possuindo uma unidade semiótica, uma bifurcação, pois ao mesmo tempo em que há uma “divisão” quanto à noção de signo, não se pode separá-lo em duas partes, uma vez que um mesmo elemento possui um nível semiótico e um nível semântico.

Segundo Saussure (1972, p. 25), o problema linguístico é também semiológico. Isso significa que o teórico russo já pensava na Semiótica como teoria da significação necessária para ser desenvolvida, já que a linguística se preocupava com a questão do signo linguístico. Nesse sentido, a base da Semiótica de Greimas é oriunda dos postulados saussurianos. Greimas afirma que a contribuição de Saussure para a teoria da Semiótica está no fato de ele possuir uma visão de mundo própria. Assim, o mundo é uma rede de relações que mantém nela mesma sua significação.

Na verdade, Hjelmslev ultrapassa a dicotomia saussuriana, quando pretendeu hierarquizar a função que existe entre significante e significado. Para o dinamarquês, a língua deve ser concebida como forma organizada de duas substâncias: a forma do conteúdo e a forma da expressão. É por meio dessa compreensão que se encontra a influência de Hjelmslev sobre os postulados da Semiótica, permitindo um estudo específico sobre o sentido. Portanto, a organização do sentido é considerada independente de sua forma de expressão. Dentro dos processos de postulações de teorias, a linguística possibilita, por meio do dinamismo dos estudos da linguagem, que uma teoria amplie outra de maneira que o conhecimento científico não seja construído por meio somente de discordância, mas também de concordância. Como aconteceu com Saussure e Greimas: da Linguística à Semiótica (BIASIOLI, 2018).

## LINGUAGEM PUBLICITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DE ATMOSFERAS SEDUTORAS

As mensagens midiáticas buscam especialmente construir atmosferas sedutoras para a apresentação de seus produtos, de modo a prevalecer sobre a face material das coisas, correspondendo a uma espécie de tratamento fantasioso dos produtos a serem adquiridos, de maneira que o consumidor, antes mesmo de comprá-los, os tome de maneira simbólica, aceitando-os como um auxílio mágico. Tal situação comprova a competência da mídia em atuar como potência sublimadora, pois faz crer que ela entende tanto dos sonhos humanos quanto a psicanálise.

A mídia é especialista na arte de influir nas pessoas a sensação de plenitude — o acesso ao fácil, ao sublime e a um paraíso-aqui- agora, sem embargo de que para chegar até lá é necessária uma vida de boas ações e virtudes. Portanto, a mídia funciona como uma fábrica de fantasias. As suas artimanhas de sedução a cada dia têm-se proliferado. É notório que se vive hoje em uma cultura saturada de imagens que infelizmente é acompanhada por um declínio na taxa de alfabetismo, uma perda na análise crítica. Sendo assim, o indivíduo recebe uma gama de mensagens de forma passiva, sem ter condições de reagir criticamente.

Qualquer objeto que seja portador de sentido, que pretenda explorar todo e qualquer processo de significação, pode ser considerado manifestação semiótica. Dessa forma também trabalha a propaganda, cuja intensão é convencer e persuadir o consumidor, pois o desejável é que este adquira o produto, goste da compra e permaneça cliente. Assim, para se chegar a tal resultado, a propaganda atua com a persuasão positiva, utilizando de linguagem visual e textual, por meio de atrativos e apelos, dos mais diversos, em suas mensagens publicitárias. Igualmente, a propaganda age criando uma sensação no imaginário do sujeito consumidor de que ele levará algo a mais do que o objeto adquirido.

Antigamente não era assim, os anúncios publicitários tinham a função quase que só de informar sobre o produto. Mas, a fim de aquecer o setor econômico e despertar o consumidor, a propaganda precisou se tornar apelativa e persuasiva para a venda de seus produtos, constituindo, portanto, objeto de sentido, manifestação semiótica.

## UMA PROPOSTA DE ANÁLISE COMPARATIVA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Procede-se, assim, à análise semiótica dos dois anúncios publicitários de xampu, informando que a fundamentação do estudo se pauta pela semiótica greimasiana, a qual se sustenta na teoria da linguagem, cujo objeto — em vez do signo — é a significação das

estruturas significantes modeladoras dos discursos individual e social, comportando três níveis: I) fundamental (o das oposições); II) narrativo (intermediário); III) discursivo (temas e figuras).

A partir de então, esta reflexão crítica estuda o discurso publicitário no contexto de comunicação entre mulheres (a grande maioria) usuárias de determinado xampu (sujeitos) e a propaganda do produto (as diferentes linguagens no processo discursivo). Em especial, faz-se uma leitura dos discursos latentes aos textos publicitários e seus inerentes valores socioculturais.

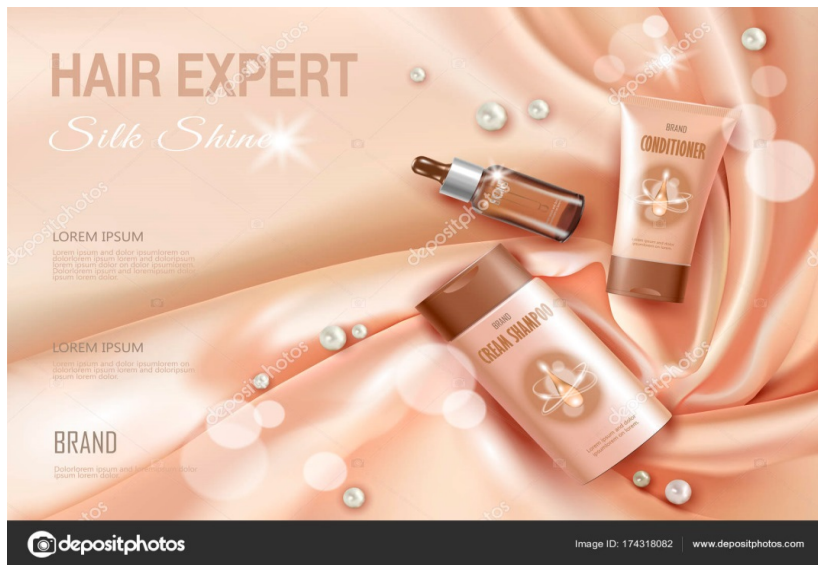
## ANÁLISE SEMIÓTICA COMPARATIVA DE DUAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS

Figura 1. Anúncio Publicitário Seda, Campanha de 2006.



Fonte: <https://goo.gl/NyCdcT>. Acesso em: 18 out. 2018.

Figura 2. Silk Shine: xampu, condicionador, amaciador de pontas.



Fonte: <https://bit.ly/2Ow7HAD>. Acesso em: 19 out. 2018.

Trilhando-se pelo percurso gerativo semiótico, que é o que descreve as três estruturas do discurso (narrativa, discursiva e semântica profunda), é possível reconstruir o processo discursivo da publicidade e se chegar às relações da linguagem, dessa capacidade humana discursiva que atravessa a construção do saber social ao mesmo tempo em que com este compartilha.

Para a teoria greimasiana, interpreta-se o texto com base na instância criada pelos efeitos de textualização. Todo objeto se caracteriza por sua historicidade. Variáveis histórico-sociais (condições de produção) são consideradas na interpretação do objeto. As semioses do discurso revestem os signos de sentido; a materialidade do significante é captada/decodificada no ato da semiose, isto é, na função semiótica. A linguagem pode ser bem mais complexa do que esse ato porque a significação de um código só é apreendida mediante a significação de outros tantos signos

formando-se uma galáxia de semioses, como se constata nas seguintes análises destes anúncios.

A Figura 1 apresenta produtos de cabelos da marca Seda, muito conhecida pelos brasileiros por estar constantemente na mídia impressa e televisiva e também pelo preço acessível à grande parte da população do País. A Figura 2 também é uma peça publicitária de xampu/condicionador/óleo de pontas, porém trata-se de produtos mais elitizados que os da marca Seda. Em ambas se explora sobremaneira a comunicação veiculada pela imagem visual sugerindo o tato (maciez dos cabelos) e, assim, busca persuadir o receptor à compra dos produtos. O texto verbal tem uma relevância bem menor, inclusive no segundo anúncio vem todo em inglês, podendo-se daí inferir que, sem a imagem, seu mecanismo de persuasão seria insignificante.

Numa primeira leitura da Figura 1, o que se observa de imediato é a figura de dois leões e os produtos da propaganda entre eles, isto é, no centro da Figura 1 e num plano mais à frente. O leão da esquerda tem a juba armada, cheia de frizz porque naturalmente não usa os produtos da linha Seda Anti Sponge. Os produtos são apresentados como a solução para o problema de quem tem cabelo armado afetando uma boa aparência. O leão da direita provavelmente usou tais produtos e, por isso, tem a juba controlada, sem frizz, lisa e macia, conforme a moda do momento (2006), quando muitas mulheres faziam (e muitas ainda fazem) de tudo para ficarem com os cabelos lisos: uso de chapinha, produtos à base de formol como certas escovas progressivas, enfim artefatos agressivos à saúde dos cabelos e até mesmo à saúde da mulher. Acima dos dois leões há o texto verbal caracterizando cada um deles: do lado esquerdo: “cabelo armado e com frizz?”; do lado direito: “SEDA ANTI SPONGE” e, logo abaixo, “Cabelos com volume controlado e sem frizz”.

Portanto, depreende-se que o uso do xampu da propaganda, mesmo aplicado a uma juba de leão, controla o volume e o frizz, isto é, transforma o feio no bonito. A mediação que a publicidade faz entre produtor e consumidor é um expediente sedutor basilar, pois desperta o desejo da mulher de ter aqueles cabelos macios e

arrumados. Assim, o que se vende transcende o objeto xampu, vende-se o valor do uso do xampu, vendem-se significados, valores almejados pelo consumidor — o que leva a publicidade a atingir seu objetivo final: a venda do produto em massa.

Já a linguagem visual do segundo anúncio é afetiva, delicada (em contraste com a imagem dos leões) e também sedutora; suscita um desejo que vai além dos cabelos bem tratados, macios; suscita o aconchego de se deitar em um lençol de seda chique, aperolado, com a mesma maciez dos cabelos tratados com os produtos Silk Shine. Para fazer parte desse contexto, isto é, ser uma mulher chique e bela, é preciso ter/adquirir o produto anunciado na narrativa do discurso. Percebe-se a complexidade dessa narrativa na organização hierárquica das imagens ali contidas. O visual e tátil vindo em primeiro plano, o texto oral num terceiro plano e quase invisível destacando-se a marca do anunciante, nome dos produtos e algumas informações sobre eles (reiterando: em inglês).

Assim, a semiótica greimasiana preocupa-se com a emergência do sentido, enfocando-se na dinâmica da relação sujeito/objeto. Logo, o sentido não está exposto gratuitamente, não se dá pela decodificação da mensagem, não pode também ser inventado a bel prazer. O sentido, então, será construído a dois, em presença de duas instâncias: sujeito e objeto. Um sentido semiótico é, pois, produto de uma situação interativa, ainda que, geralmente, as posições entre sujeito e objeto sejam intercambiáveis.

Assim, enquanto a mulher da Figura 1, com o uso dos produtos Seda, ficará mais dentro da moda dos cabelos lisos então padrão do ano 2006, a consumidora dos produtos Silk Shine sentirá a sensação de certo refinamento e sofisticação que ultrapassa a maciez dos cabelos. Da mesma forma, os produtos anunciados na Figura 2 ocupam o ponto central da imagem; há outros elementos periféricos que também atraem a atenção: o lençol, as pérolas, a estrela brilhante. Esse entorno ajuda a positivar o produto; é composto de elementos eufóricos de convencimento do consumidor à compra do que é anunciado.



Fundamentando-se em Barthes (1984, p. 1), pode-se dizer que os anunciantes constroem a imagem de tal modo que o que deve ser entendido não é seu sentido retórico, mas o performático. Diante da imagem/fotografia o olhar não é glacial, mas sensitivo. É só deixar-se admirar, surpreender, acordar para uma “experiência súbita” (BARTHES, 2002, p. 409).

Para Barthes (2008), há uma inquietude do olho que observa a imagem fotográfica que gera uma dupla opositiva capaz de traduzir a experiência sensível da imagem. À tal dupla, o autor nomeia com termos latinos:

*studium* (do verbo *studare*): estudo do mundo, de tudo o que é despido de pungência, enquadrado na fotografia e condensado na imagem, é o *locus* do intelecto e da cultura, permite o reconhecimento dos signos e das mensagens, relaciona-se ao interesse global do olhar do observador;

*punctum* (do verbo *pungere* = furar, perfurar): o que punge/ferir/ amortiza, afeta particularmente o observador, é algo lancinante que fascina o olhar e potencializa o sentido e, em vez do intelecto, é o corpo que age/reage ao que é posto.

*Studium* e *punctum* se encontram numa mesma imagem fotográfica. Fica a cargo de quem olha encontrá-los, perceber pequenos detalhes que pungem. Aplicando o par opositor barthesiano às figuras, verifica-se que, na Figura 1, o *studium* é a imagem do seu todo: produtos num primeiro plano, leões em seguida e, depois, menos impactante, os textos verbais.

Na Figura 2, o *studium* também é o que se vê na imagem como um todo: em primeiro plano, estão os produtos, principalmente o xampu cujo tamanho é maior do que o condicionador e o óleo de pontas; depois, veem-se algumas bolas mais claras que o lençol (este é um pano de fundo de grande relevância sensitiva) e pérolas em torno dos produtos. Em letras maiores, no alto à esquerda, lê-se a expressão inglesa Hair Expert (= especialista em cabelo). Imediatamente abaixo, em letra cursiva branca vem o nome da marca Silk Shine (= brilho de seda) finalizado com uma estrela brilhante. Bem mais abaixo, pequenos textos também em inglês, quase

ilegíveis de tão pequenos e claros — o que por certo não é lido pelo consumidor comum. São detalhes nada pungentes; são enquadrados intencionalmente pelo anunciante.

Por sua vez, há o *punctum* — o que vai além do intelecto. Por que no primeiro anúncio a utilização de figura de leões, e não de mulheres? Pode-se dizer que há aí uma analogia ao que se costuma dizer quando o cabelo está muito feio: *este cabelo mais parece uma juba de leão*. Qual mulher quer ficar com uma juba de leão? Vê-se o quão agressivo é o leão com a juba ouriçada. Ter essa aparência fere a autoestima da mulher. E mais: o uso de leões no anúncio é uma construção diferente de outros tipos de discurso por se realizar num plano mais sensível e pungente do significado. Há uma estrutura narrativa especial para relacionar sujeito (destinatário) a objeto de consumo, apelando, na estrutura superficial do discurso, para a tematização (ter cabelos lisos conforme a moda) e figuratização: leões, xampu. Subliminarmente, na semântica profunda, há um sistema de valores (é preciso ficar bonita e, portanto, ter os cabelos lisos).

Como Greimas dá margem à abertura na análise do texto/discurso (a propósito, deve-se a este autor a prioridade da hermenêutica na formalização da “semiótica”), acrescenta-se, por ora, uma leitura mais subliminar ainda, pois é possível perceber o preconceito veiculado por esse anúncio no tocante a cabelos crespos, afro. É claro que o anúncio está em consonância com a moda e, por isso, dita o que é belo, o que deve ser seguido à risca: ter cabelos lisos. Mas há aí uma indução ao preconceito, à não aceitação da raça negra cujos cabelos estão completamente fora desse padrão imposto. Afinal, Greimas (1973) permite uma gama de significações no lugar não linguístico.

Já na Figura 2 o *punctum* toma outro itinerário. As pérolas sobre o lençol são capazes de cessar a linguagem verbal por serem uma essência que resgata o afeto da consciência, que toca, mas sem chocar ou traumatizar. Afinal, *pérolas* é um termo que representa feminilidade, beleza lunar por brilhar como a lua. Formato, cor e brilho da pérola assemelham-se à lua. Colocadas sobre o lençol de

seda, as pérolas fascinam o olhar do observador e atingem uma área indizível da imagem, capaz de pungir delicadamente, tocar a sensibilidade do tato e assim transcender o intelecto para a viagem da imaginação. Elas são mais que um pequeno detalhe sobre um lençol também muito sugestivo, são capazes de suscitar infinitas viagens oníricas.

Como se vê, a semiótica greimasiana tem caráter relativamente amplo, flexível e aberto; compreende uma arquitetura caracterizada pela exigência de coerência; não é uma teoria presa; ela admite adições. É o que leva Greimas frequentemente a comparar a elaboração do discurso e também a forma de sua teoria com uma massa folhada que poderia identificar novos planos, ou ainda um fluxo de águas que se estende antes de congelar e, ao longo do qual, podemos definir momentos autônomos (BRODEN, 2014, p. 4).

No entendimento de Greimas, não é a semiologia que abarca a linguística, mas o contrário: a linguística abarca a semiologia. Nesse sentido, o homem, “ser” de linguagem, apreende e interpreta o mundo exclusivamente pela linguagem. Essa escola de Paris está preocupada principalmente com a relação entre signos e com a maneira com a qual estes produzem significado dentro de um determinado texto ou discurso. A importância está ligada não só à elaboração de teorias, mas também à sua aplicação como ferramentas metodológicas para análise textual.

Em relação ao discurso publicitário, Santaella (2012) explica que ele se utiliza de mecanismos que dissimulam seu real propósito. Em muitas peças publicitárias, como a da Figura 2, a sua mais relevante função, que é a persuasiva, pode vir estrategicamente escondida. A destinatária é enlaçada pela sedução do lençol, onde jazem os produtos também da mesma cor suave. Nessa leitura, nada está dissonante. Inclusive o nome da marca dos produtos (Silk Shine) aparece iluminado por uma estrela refulgente. Tal brilho é análogo ao brilho dos cabelos sugerido pelos produtos, ao brilho de uma noite enluara sobre aquele lençol macio de seda.

Enfim, em ambos os anúncios, a narrativa mediatiza a relação do destinatário com uma realidade recriada, cujo efeito adultera a

percepção do fenômeno, pois o uso dos produtos não vai levar o consumidor a vivenciar o contexto apresentado. A realização da compra, entretanto, seguida do uso do produto, dá uma sensação de pertencimento, uma expectativa de inclusão numa sociedade (ou contexto) almejada, fruindo um perfil assaz encantador.

Xampu, condicionador e óleo de pontas deixam de ser produtos para serem signos veiculadores de poder e status. Na busca desse estado de felicidade, o consumidor, sem perceber, cai na armadilha de ícones exteriores e realiza o que o anunciante quer: a compra em massa do objeto anunciado. O consumidor, por seu turno, compra, em vez do produto, o seu valor, a felicidade prometida sublinaramente pelo discurso semiótico da publicidade. Conforme Greimas (1973, p. 8), a força da linguagem visual se instaurou no “lugar não linguístico onde se situa a apreensão da significação”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das duas figuras (anúncios publicitários) extraídas da internet foi possível aplicar a Semiótica greimasiana como método de análise de dados na interpretação de diversos mecanismos comunicativos com o fim último de responder a questões mercadológicas do mundo capitalista, em especial, o consumismo. Percebeu-se, assim, o quão a Semiótica (teoria geral dos signos) credencia o indivíduo a entender a competência comunicativa dos variados tipos de mensagens e os variados efeitos que estas podem produzir no receptor.

Diante das análises propostas, percebe-se que, no aparente simples jogo de palavras, a publicidade é capaz de mover o mundo, de levar as pessoas a conceber as mercadorias de bens necessários ao consumo a passaportes insubstituíveis de felicidade, ainda que momentânea.

Com Greimas, pôde-se penetrar num domínio ilimitado e transcendente da textualidade canônica, apreciar essa seara que desde sempre existira, mas que a partir das lições greimasianas passaram a ser prestigiadas; pôde-se localizar no próprio objeto em foco seus

atributos peculiares e o modo como são agenciados em anúncios publicitários e, com Barthes, nas imagens fotográficas.

Depreendeu-se que a percepção de tais elementos facultava aos olhos do observador a reconstrução, no âmbito conceitual, do que, à primeira vista, era tão somente da natureza do empirismo; facultava-lhes a atribuição hipotética de uma gama de sentidos para, enfim, tomarem diante de si um objeto de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *A câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. *Oeuvres complètes*: Tome III. Nouvelle édition revue, corrigée et présentée par Éric Marty. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral (vol. 1)*. São Paulo: Pontes, 1989.
- BIASIOLI, Bruna Longo. *De onde surgiu a teoria Semiótica*: Parte I. 12p. Universidade de Araraquara (Uniara). São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/G1pNbp>>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- BRODEN, Thomas F. La sémiotique greimassienne et la sémiotique peircienne: visées, principes et théories du signe, p. 1-16. *Estudos semióticos*, v. 10, n. 2, dez. 2014. USP. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/esse>>. Acesso em: 18 out. 2018.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*. São Paulo: Edusp, 1973.
- SANTAELLA, Maria Lúcia. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- SANTAELLA, Maria Lúcia *Leitura de imagens: apoio ao professor*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1972.



# **THAT'S MY WAY, POR EDI ROCK: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DA LETRA DA CANÇÃO COMO PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA**

Ketilin Lemes Dias<sup>1</sup>

Paulo Gerson R. Stefanello<sup>2</sup>

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A canção intitulada *That's my way*, é de autoria de Edivaldo Pereira Alves, popularmente conhecido por Edi Rock, ex-integrante do grupo de rap brasileiro Racionais MCs, com participação de Jorge Mário da Silva, o Seu Jorge, intérprete de música popular brasileira, conhecido pela criatividade com que mescla elementos de MPB com samba, rock e outros gêneros musicais.

Faixa do álbum *Contra nós ninguém será* (2013), do próprio Edi Rock, *That's my way* foi uma canção bastante tocada nas rádios brasileiras, agradando a públicos variados devido à sua composição rap ter influências evidentes do samba e do pop. A letra da canção, que será apresentada mais adiante, apresenta uma série de metáforas que descrevem a realidade de uma comunidade e, mais especificamente, de um ator social que superou as adversidades em sua vida através da música.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras hab. Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: ketilindias92@gmail.com. Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K2736391P5>

<sup>2</sup> Doutor em Linguística. Professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: pgrstefanello@hotmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4485516E3>

Neste trabalho, a letra da referida canção será analisada do prima da semiótica de linha francesa, à qual dedicaremos os parágrafos seguintes, com vistas a uma introdução teórica. A proposta aqui lançada será a de valer-se de alguns elementos que integram a teoria semiótica para fomentar práticas de interpretação textual em sala de aula. Dessa maneira, nossa proposta aponta para a instrumentalização do professor, de modo que esse profissional encontre-se amparado durante os processos de construção de sentido junto a seus alunos, e que estes últimos passem a considerar, portanto, o percurso gerativo de sentido (ver adiante) como uma alternativa à compreensão do texto.

Fundada na década de 1960, por Algirdas Julien Greimas, linguista lituano radicado na França, a semiótica de linha francesa abrange conceitos difundidos por Saussure e Hjelmslev, reconhecidamente teóricos estruturalistas, que se distinguem, entre outras abordagens, na caracterização da língua como instituição social. Seu objetivo principal é o estudo do discurso, com base na ideia de que uma estrutura narrativa se manifesta em qualquer tipo de texto.

O caráter estruturalista dessa teoria advém da logicidade e da organização que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos<sup>3</sup> que integram os fatos do mundo. A maneira como se dá a concepção do objeto pelo sujeito está intimamente associada às suas ações e, consequentemente, ao contexto no qual ambos estão inseridos. Nesse sentido, questões sociais e culturais, por exemplo, são responsáveis pelo modo como os fatos de uma narrativa se desenrolam, pois, para que isso ocorra, a relação entre sujeito e objeto(s) deve estar estabelecida, necessariamente.

---

<sup>3</sup> A noção de objetos neste trabalho será desenvolvida mais adiante, mas importa-nos observar sua não referência a objetos físicos, necessariamente, mas a elementos mediadores/modalizadores e a elementos com valor atribuído.



A verificação do sentido através das relações entre sujeitos e objetos já aparecia, em certa medida, nos postulados de Hjelmslev, quando o teórico subdivide um evento comunicativo em dois planos principais: a) o plano de expressão, isto é, a verbalização ou a externalização de uma mensagem, e b) o plano de conteúdo, no qual a mensagem se constitui.

No âmbito dos estudos discursivos, o texto é caracterizado ao mesmo tempo por um aspecto linguístico e histórico, de significação, com sentido em seu todo e com uma organização específica. Tal objeto se faz presente na análise interna do texto, enquanto que o objeto histórico figura na análise externa do texto.

A semiótica conceitua o texto como objeto de significação, preocupando-se em compreender os mecanismos que se articulam no texto e o constituem como uma totalidade de sentido (FIORIN, 1995). Assim, estuda a produção e a interpretação textual como teoria gerativa e sintagmática. Também, a semiótica pode ser tomada como uma teoria geral, uma vez que se interessa por qualquer tipo de texto, independentemente de sua forma de manifestação.

Fiorin (1995, p. 166) sugere que essa perspectiva concebe “uma teoria gerativa, sintagmática e geral”, cujo “escopo é estudar a produção e a interpretação dos textos”, de modo que o conteúdo dos textos possa ser analisado separadamente da expressão, uma vez que o mesmo conteúdo pode ser veiculado por diferentes planos de expressão (por exemplo, uma negativa pode ser manifestada pela palavra *não*, por um gesto da cabeça ou do indicador).

O foco da análise semiótica está, portanto, em mostrar como o texto constrói aquilo que diz, baseando-se na ideia de um percurso gerativo, formado por extratos de diferentes níveis de abstração responsáveis pela formação de sentido do texto.

O conteúdo pode ser analisado por diferentes planos de expressão ou separadamente, podendo ser verbal no caso (texto: canção analisada) ou visual (videoclipe da canção, por exemplo). Neste trabalho, a análise recairá, exclusivamente, sobre a expressão

verbal, propondo uma compreensão acerca dos sentidos nela contidos.

Para isso, admite-se um percurso relativamente lógico, que oferece possibilidades interpretativas para um texto, cujo nome que recebe é o de percurso gerativo de sentido. De acordo com Fiorin (2005, p. 17), o percurso gerativo de sentido “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido”, seu percurso é dividido em três níveis: as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas.

Na sequência do texto, nos ocuparemos em apresentar, primeiramente, a letra da canção que consiste em nosso objeto de estudo, e, logo após, cada uma das estruturas sobre as quais discute Fiorin. A análise a ser empreendida não terá como foco explorar com densidade da teoria semiótica greimasiana, mas valer-se de alguns dos aspectos por ela viabilizados a fim de promover uma abordagem interpretativa efetivamente possível de ser levada para a sala de aula, em especial para alunos de Ensino Médio, que já trazem consigo experiências e conhecimentos obtidos ao longo de sua vida, aqui entendidos como um elemento indissociável do sujeito leitor e de grande importância para a construção dos sentidos a partir do texto.

## A LETRA DA CANÇÃO THAT’S MY WAY

That’s my way, por Edi Rock

Pelo chão, pelo amor, pelo  
sangue, pela cor  
Fidelidade, lealdade em nome do  
Senhor  
À minha amada, à minha família  
e ao nove de julho  
Que me mostrou a importância  
de eu tá no bagulho  
A gente atira no escuro, não  
escuta ninguém  
Não adianta o sermão e a  
tempestade que vem  
Não sei se tem alguma coisa a  
ver com o destino  
Mas os problemas são B.O., desde  
pequenino  
O rap é hino pra mim, já estava  
escrito, neguim  
Um baianinho assim, que anda  
perto do fim  
Sim! A nossa escola sempre é  
cara  
O tempo é rei, disso eu sei, o  
relógio não para  
Cara, ferida sara, mas na alma  
não tem cura  
Na sua arrogância ou na sua  
humildade pura  
Se segura, o que te ofereço é  
muito bom  
É força e poder, dom, através do  
som  
Eu digo: cada degrau a gente  
aprende a sofrer  
Viver, morrer, sorrir e a chorar  
Chorar pelo passado, pagar pelos

pecados  
Contando cada sombra no seu  
sonho atormentado  
Acorrentado, sei lá, drogado, se pá  
Enfraquecido, injustiçado, se  
afogando no mar  
Eu tô lá, lado a lado, com a fé no  
coração  
Nem que pra isso eu amanheça  
dormindo no chão, meu irmão

### *Refrão*

That's my way and I go,  
Esse é meu caminho, nele eu vou  
Eu gosto de pensar que a luz do  
sol  
Vai iluminar o meu amanhecer  
Mas se, na manhã, o sol não  
surgir  
Por trás das nuvens cinza, tudo  
vai mudar  
A chuva passará e o tempo vai  
abrir  
A luz de um novo dia sempre vai  
estar  
Pra clarear você, pra iluminar  
você  
Pra proteger, pra inspirar  
E alimentar você  
Revolução se aproxima, se  
prepare  
Pegue suas armas, marche,  
pache e nunca pare  
Encare a guerra de frente,

mesmo sendo ruim fim do arco-íris  
Somos soldados e sobreviventes, E um pote de ouro encontrar  
sempre, até o fim  
Olhe pra mim e veja o quanto eu  
andei  
Envelheci, eis-me aqui, nunca  
abandonei  
Não quero ser um rei, não quero ser  
um zé  
Só quero minha moeda e a minha de  
fé  
Axé, comigo, na fé, bandido  
O gueto sempre tem, na frente, o  
inimigo  
A polícia é racista, mais do que  
ninguém  
A favela entre o céu, o inferno,  
Jerusalém  
Lamenta, aguenta, enfrenta a  
batalha  
Violenta é a vida no fio da  
navalha  
A falha mundial, espiritual, um fuzil  
É um texto dantesco de  
Shakespeare, titio  
Você já viu sangue, pobreza demais  
Qual o valor verdadeiro pra se  
encontrar a paz?  
Será que é fugir? Será que é se  
esconder?  
Ou será que é lutar, trabalhar e  
depois morrer?  
Pode crer, veja você, vários de elite  
Na disposição, situação e no apetite  
Acredite que você pode chegar no

*Repetição do refrão*

## O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

Para tratar do percurso gerativo de sentido, optamos por uma organização estruturada em três subitens, a seguir, que abarcarão cada um dos três níveis que o compõem, a saber, o nível fundamental, onde serão encontrados os elementos investidos de valores eufóricos ou disfóricos, e as oposições semânticas que embasam toda a compreensão de nosso objeto.

### NÍVEL FUNDAMENTAL

O nível fundamental focaliza as categorias semânticas que organizam o texto e possibilitam identificar possíveis dualidades a partir das quais se atribui significação. As categorias semânticas nesse nível são elementos mais simples e abstratos que, quando postos em oposição, tornam possível a atribuição de valores em uma tentativa de aproximar os sentidos produzidos daqueles que perfazem as intenções do enunciador.

Bertrand (2003) e Lara e Matte (2009) consideram que a ideia de oposição ou de contraditoriedade é construída nesse nível do percurso gerativo de sentido, independentemente de sua complexidade. No entanto, a partir do estabelecimento de uma oposição semântica, uma condição de negação de cada um dos elementos que a constituem parece natural e automática.

A respeito disso, Fiorin entende que

uma categoria semântica é uma oposição tal que a vs. b. Podem-se investir nessa relação oposições como vida vs. morte, natureza vs. cultura, etc. Negando-se cada um dos termos da oposição, teremos não a vs. não b. Os termos a vs. b mantêm entre si uma relação de contrariedade. A mesma coisa ocorre com os termos não a vs. não b. Entre a e não a e b e não b há uma relação de contraditoriedade. Ademais, não a mantêm com b, assim como não b com a, uma relação de implicação. Os termos que mantêm entre si uma relação de

contrariedade podem manifestar-se unidos (FIORIN, 1999, p. 4).

Ao passo que se determinam as oposições semânticas, a partir das quais se construirá o sentido do texto, os elementos em oposição transformam-se, portanto, em valores e modalizam traços de positividade, ou euforia, e de negatividade, ou disforia.

Na letra da canção analisada, podemos identificar como termos centrais de oposição as axiologias *superação* vs. *sucumbimento*.

É válido destacar que no interior dessa oposição maior que verificamos na letra da canção estudada, a existência de suboposições como *paz* vs. *guerra* e *céu* vs. *inferno*, são responsáveis pela caracterização de cargas semânticas eufóricas e disfóricas, respectivamente, dando origem a um aspecto cíclico, haja vista que tais elementos perfazem o mesmo cenário em que será alcançada a superação ou o sucumbimento.

Na letra, o dia ensolarado responde pelo efeito de sentido de um dia bom, enquanto que o nublado configuraria seu oposto. Os versos correspondentes a essa compreensão são os seguintes: *Mas se na manhã o sol não surgir / Por trás das nuvens cinzas tudo vai mudar / A chuva passará e o tempo vai abrir / A luz de um novo dia sempre vai estar [...]*.

O clima nublado e chuvoso tem caráter parece estar associado aos constantes conflitos que ocorrem na comunidade descrita pela canção, que fazem com que os moradores sintam-se inseguros e com medo de que, a qualquer momento, estejam no fogo cruzado. Em oposição, a esperança de paz e tranquilidade está para o elemento *luz* de um novo dia.

Uma vez definidas as principais categorias semânticas, podemos organizá-las em uma representação denominada *quadrado semiótico*.

Teremos nos dois quadrados semióticos abaixo a sequência lógica a → negação de a → afirmação de b, considerando, para tanto,

a = superação/paz, e b = sucumbimento/guerra. Vejamos as Figuras 1 e 2.

Figura 1. Quadrado semiótico da superação

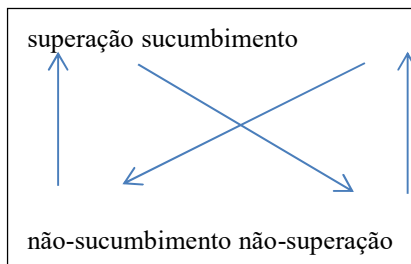
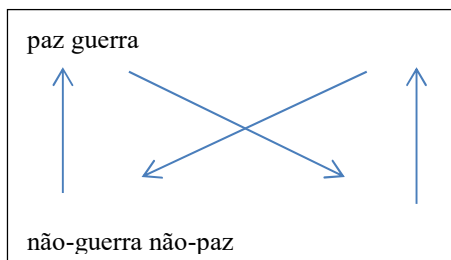


Figura 2. Quadrado semiótico da paz



Dada uma categoria semântica  $S$ , onde  $S_1$  refere-se a *superação/paz* e  $S_2$  a *sucumbimento/guerra*, podemos visualizar como se configura a articulação dos termos  $S_1$  e  $S$ . A negação de  $S_1$  produz sua contradição  $\neg S$ , isto é, *não-paz* e *não-superação*, respectivamente, caracterizada por não poder coexistir simultaneamente com  $S_1$ . Em seguida, afirma-se  $\neg S_1$  e obtém-se  $S_2$ , ou seja, caso não haja superação e paz, o sujeito sucumbirá e irá, por fim, para a guerra. A mesma lógica de organização e compreensão seria igualmente validada se tomássemos o caminho inverso, negando  $\neg S_2$  para alcançara  $S_1$ .

Importa realçar, ainda, que a operação que permite partir de  $\neg S_1$  e chegar até  $S_2$ , ou de  $\neg S_2$  até  $S_1$ , consiste em uma implicação que faz aparecer a complementariedade entre esses termos: *não-sucumbimento* implica a *superação* e a *não-superação* implica o

*sucumbimento*, de maneira que o não-sucumbir seja a negação do sucumbimento, que aponta para ou precede a *superação*.

## NÍVEL NARRATIVO

As estruturas fundamentais nesse nível estão relacionadas à ordem do fazer. Os enunciados narrativos podem ser apresentados sob dois aspectos: o primeiro, trata do enunciado de estado, que configura o estado de um sujeito em relação a um objeto em um dado momento; o outro, o enunciado de transformação, que abrange o fazer dos sujeitos a fim de alterar seu estado em relação ao objeto-valorado euforicamente (LANDOWSKI; OLIVEIRA, 1995).

Numa narrativa, há sempre dois tipos de objetos: os objetos modais, essenciais para a realização da performance principal; e os objetos de valor, com os quais se entra ou pretende entrar em conjunção ou disjunção em uma performance principal. Os objetos valor são os elementos euforicamente valorados, que são desejados, de alguma forma, enquanto os objetos modais são os meios utilizados ou os elementos mobilizados para alcançar o objeto-valor.

Barros (2002, p. 29) exemplifica com bastante simplicidade essa ideia lançando mão da fábula *A galinha dos ovos de ouro*, de Millôr Fernandes, em que o sujeito *homem* utiliza os *ovos de ouro* (objetos modais) para ganhar *dinheiro* (objeto-valor).

A atualização dos valores ocorre no enunciado de estado em que o valor é investido no objeto e atrelado, por disjunção ou conjunção, com o sujeito. Só assim, inscrito na estrutura sintática, o valor se torna legível e transforma um objeto em objeto-valor, de fato (BARROS, 2002, p. 45).

Com valores atualizados, pode-se supor que o enunciatário (leitor ou ouvinte da canção, no caso deste trabalho) não tem o sucesso que a letra prega, como também não tem força e poder, ou seja, o enunciatário encontra-se em um estado de fracasso. Seus valores modais, nesse momento, são de fraqueza e sujeição, e ele pode ou não aceitar a oferta do sujeito enunciador. Aceitando-a,



poderá haver uma mudança de estado, que passaria do fracasso para o sucesso, equiparando-se ao enunciador.

É possível observar que nos versos *Se segura, o que te ofereço é muito bom / É força e poder, dom, através do som* são verificados os objetos modais *poder* e *força*, pois o sujeito que está oferecendo ajuda tem tais objetos e, com eles, alcançou seu objeto-valor *sucesso*, que condiciona o elemento *superação*, anteriormente definido. Deste modo, diremos que o sujeito enunciador está em *conjunção* com seu objeto-valor.

Como já vimos, existem dois tipos de estado no nível narrativo: uma disjunção e uma conjunção. Uma narrativa mínima define-se como uma transformação de estado, ou seja, um sujeito está em relação de conjunção ou disjunção com um determinado objeto em um estado inicial, sem que necessariamente signifique que essa relação se sustente à medida que haja transformações de estado.

Nos versos *Olhe pra mim e veja o quanto eu andei / Envelheci eis me aqui nunca abandonei*, podemos estabelecer uma relação entre estados de conjunção e de disjunção, pois o sujeito da ação afirma que apesar de uma vida conflituosa na favela, ele pôde superar as adversidades e seguir em frente através da música. Isso se reafirma no verso *O rap é hino pra mim*.

Verificam-se, ainda, os estados de conjunção e de disjunção em outros versos da canção, como em *Pegue suas armas, marche, apache e nunca pare / Encare a guerra de frente mesmo sendo ruim / Somos soldados e sobreviventes sempre até o fim*. Aqui, tem-se a disjunção com os objetos-valor *paz* e *sobrevivência*, já que o enunciador pede para que se encare a guerra de frente, mesmo que ela seja ruim, isto é, a vida na comunidade descrita é caracterizada disforicamente, devido aos confrontos que ali ocorrem, delineando um cenário onde, muitas vezes, seus moradores acabam como cúmplices ou reféns de situações difíceis, para que se encontre a paz, ou mesmo sua sobrevivência naquele espaço. Dessa maneira, podemos determinar os elementos *guerra*, *armas* e *soldados* como objetos-modais, uma vez que são meios para alcançar aquilo que é valorado positivamente.

A *guerra*, como comentamos anteriormente, consiste em um conjunto de conflitos em uma região; os *soldados* são um elemento que faz menção clara aos policiais, traficantes e até mesmo à própria comunidade, uma vez que todos estes vivem em meio a conflitos conturbadores, como em favelas não dominadas pela polícia, o que os leva a serem treinados por instinto, por exemplo, em toques de recolher, formas de se proteger contra o fogo cruzado. Já as *armas* podem fazer referência tanto à arma de fogo, propriamente dita, ou, no caso do enunciador, a letra da canção.

É comum que alguns artistas, através das letras de suas interpretações musicais, denunciarem a violência e o preconceito no meio onde vivem. Essa forma de protesto vem acontecendo no Brasil há décadas e intensificou-se a partir da ditadura militar, quando cantores consagrados da MPB, tais como Caetano Veloso e Chico Buarque de Holanda, por exemplo, chegaram a ser presos e perseguidos em virtude dos protestos que realizavam através da música.

Essas considerações revelam-se necessárias para pensarmos o esquema narrativo do texto, que só pode ser entendido ao definir-se como modelo hipotético de uma organização geral da narratividade, que procura mostrar as formas pelas quais o sujeito concebe sua vida, enquanto projetos, realizações e destino (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 298).

As transformações narrativas se articulam em uma sequência canônica, revelando a dimensão sintagmática da narrativa e mostrando as fases presentes na representação da ação do homem no mundo, que é a narrativa. As narrativas compreendem quatro fases distintas, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 389), sendo elas:

1. A *manipulação*, quando um sujeito transmite um querer e/ou dever, essa fase pode ser concretizada como um pedido ou uma ordem, por exemplo.
2. A *competência*: fase em que o sujeito atribui a outro um saber e um poder fazer.

3. A *performance*, quando o sujeito do fazer realiza a ação a fim de transformar o enunciado de estado que vinha sendo mantido até então.
4. A *sansão*, na qual ocorre o reconhecimento, em forma de premiação ou de castigo, do sujeito que operou a transformação.

Essas quatro fases mantêm entre si uma relação de implicação recíproca e são interdependentes. Os conteúdos de nível fundamental são concretizados nos objetos de nível narrativo. Para a semiótica, todos os textos têm um nível narrativo. Implícita ou explicitamente, esses textos trabalham com a transformação de uma descrição para uma narração, isto é, a transformação implícita na descrição é explicitada.

No que concerne à sintaxe narrativa, existem dois tipos de enunciados elementares, a saber: *enunciados de estado* e *enunciados de fazer*. Como há dois tipos de enunciados de estado, existem, conseqüentemente, duas espécies de narrativas mínimas: a de *privação* e a de *liquidação* de uma privação.

Na primeira — de privação —, tem-se um estado inicial conjunto e um estado final disjunto, que ocorre, no caso do texto analisado, com a pobreza e a violência em um estado de conjunção com a guerra, para posteriormente, com a esperança, o sucesso e a paz, o sujeito entrar em disjunção com a guerra.

Na narrativa de liquidação de uma privação ocorre o contrário: um estado inicial disjunto e um final conjunto, que é o que parece ter ocorrido com a favela que está em meio à violência, discriminação e guerra, uma vez que ela inicia estando em disjunção com a superação, paz, e esperança, e, com o nascer de um novo dia e a luta por uma vida melhor, a guerra antes lutada e a violência e discriminação sofridas levam-na a entrar em conjunção com a paz.

Portanto, nos programas narrativos (PNs), teremos um sujeito (S) que passará pela transformação ( $\rightarrow$ ) de um estado de conjunção ( $\cap$ ) para um estado de disjunção (U), ou vice e versa, com seu objeto-valor ( $O_v$ ). Nessa linha de pensamento, podemos organizar os

elementos que configuram a análise semiótica aqui empreendida da seguinte maneira:

- a) Enunciado de estado: favela está em constantes conflitos, guerra, discriminação racial e social, sendo assim, temos  $(S_2 \cup O_v)$ .
- b) Enunciado de fazer: o amanhecer de um novo dia, a esperança de que tudo mudará, sugere o dever de lutar na guerra. Com isso obtemos  $(S_1 \rightarrow S_2 \cap O_v)$ .

Por fim, verificamos uma comunidade que vive em constantes afrontas, levando-os a viver em constante insegurança, apesar disso, eles têm a esperança de que um novo dia começará.

Com base nisso, em *That's my way*, identificamos as categorias semânticas fundamentais: *superação* vs. *sucumbimento*, *paz* vs. *guerra* e *céu* vs. *inferno*.

Esses traços semânticos, embora sejam decorrentes do nível fundamental de análise, inscrevem-se, na instância das estruturas narrativas, nos objetos relacionados com os sujeitos. Podemos descrever o espaço narrativo dos enunciados de estado conforme se segue:

- a) Antes da transformação de estado:  
 $S_2$  (favela/comunidade)  $\cap$   $O_v$  (guerra, sucumbimento, inferno)  
 $S_2$  (favela/comunidade)  $\cup$   $O_v$  (paz, superação, céu)

- b) Depois da transformação de estado:  
 $S_2$  (favela/comunidade)  $\cap$   $O_v$  (paz, superação, céu)  
 $S_2$  (favela/comunidade)  $\cup$   $O_v$  (guerra, sucumbimento, inferno)

Por fim, as quatro fases da narrativa propostas por Greimas e Courtés (2008) podem ser assim resumidas a partir da letra de nossa canção:

- a) Manipulação: um personagem induz o outro a fazer algo.

Aquele que irá fazer precisa *querer* e/ou *dever* fazer, sendo que, aqui, o dever é verificado quando o sujeito o transmite, utilizando-se de verbos imperativos, como, por exemplo, nos versos *Pegue suas armas marche apache é nunca pare / Se segura que o que te ofereço é muito bom / Esse é meu caminho nele eu vou*. O leitor é manipulado de forma persuasiva, produzindo o parecer de sentido de que sem luta não se alcança a vitória o sucesso.

b) Competência: O sujeito do fazer adquire um *saber* e um *poder*.

O enunciador sabe que se não lutar irá sucumbir, e ele obtém a força e poder para alcançar o sucesso na vida. Construímos, então, o programa narrativo (PN)  $F_{(\text{guerra, ir à luta})}$ .

c) Performance: O sujeito do fazer desempenha sua ação.

O sujeito parte para batalha e alcança certo sucesso na vida. Isso pode ser acessado nos versos *Eis me aqui nunca abandonei / Eu digo, cada degrau a gente aprende a viver, morrer, sorrir e a chorar*, confirmando que para ele obter tal sucesso, houve muitas perdas ao longo do caminho em busca da superação e do sucesso, mas não houve desistência, ou seja, ele executou a ação de ir à luta e não deixar nada o abalar.

PN:  $F_{(\text{guerra/luta})}$

$S_2 (\text{favela/comunidade}) \rightarrow (S_2 (\text{favela/comunidade}) \cap (\text{esperança, paz, sucesso}))$

d) Sanção: O sujeito do fazer recebe um castigo ou uma recompensa:

O sujeito parece já passar por inúmeras situações de castigo devido às perdas obtidas durante a vida. Confirmamos isso no verso *Chorar pelo passado, pagar pelos pecados / contando cada sombra no seu sonho atormentado*, mas, ao final da canção, ele será recompensado. A recompensa é colocada em virtualidade quando se afirma que o sujeito encontrará um pote de ouro, dando a entender que o próprio enunciador o encontrou e que, em virtude disso, seu interlocutor deve ter esperanças de que o mesmo ocorrerá com ele.

## NÍVEL DISCURSIVO

No nível discursivo, a sintaxe explicará as relações do sujeito da enunciação, do sujeito com o discurso enunciado e as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário. Opera-se sobre os elementos como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador e ainda a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos. A semântica discursiva, por sua vez, concretiza as mudanças de estado do nível narrativo.

Aqui são revestidas as estruturas abstratas, tendo dois processos de concretização das narrativas: a *tematização*, composta pela predominância de temas com a função de explicar o mundo (termos abstratos), e a *figurativização*, predominantemente marcada por figuras e termos concretos com a função de criar simulacros do mundo.

Fiorin e Savioli (1990, p. 72) bem descrevem esses processos: os temas são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos.

Enquanto concebem os temas como componentes do mundo exterior, tratam das figuras como elementos concretos que se apresentam no interior de um plano: são elementos ou expressões que correspondem a algo, existente no mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas.

A organização dos percursos temáticos, em função da estruturação narrativa, subjacente, e as relações entre tematização e figurativização são aspectos considerados no exame dos procedimentos de tematização.

O processo de discursivização não existe sem a instauração de pessoas, expansões e tempo. Importa determinar os efeitos de sentido gerados pelas diferentes projeções da enunciação no enunciado, bem

como compreender os elementos sintáticos que o enunciador utiliza para persuadir o enunciatário a aceitar seu discurso.

A tematização, por sua vez, compreende a formulação abstrata dos valores na instância discursiva, ao passo que a sequência assumida na narrativa assegura a conversão da semântica narrativa em semântica discursiva, em um discurso puramente temático ou não figurativo. Nesse caso, os actantes recebem o investimento semântico mínimo necessário para se tornarem atores.

Tais atores juntam, portanto, os elementos da sintaxe narrativa e da sintaxe discursiva, e essa junção sintática recebe um preenchimento semântico no qual forma um ou mais papéis semânticos, dependendo do texto a ser especificado ou concretizado pelo revestimento figurativo, partindo de um único valor, passível de obter diferentes percursos temáticos em um mesmo discurso.

Pela análise narrativa de nosso objeto de estudo, constrói-se a história de um sujeito negro e pobre, que sofre preconceitos raciais pela polícia, e que superou as dificuldades da vida através do rap. A música foi, então, o instrumento encontrado para levar uma mensagem de pedido de paz, compreensão e mais amor às pessoas.

De forma explícita, faz-se presente, ainda, uma vocação divina para que Deus esteja com o interlocutor em sua jornada. Tal elemento revela o aspecto cristão da comunidade descrita na letra da canção e que condiz com a realidade brasileira, cuja população, de igual maneira, é de maioria cristã.

Também fica evidente a existência de uma guerra na comunidade em que se situa o sujeito da enunciação, sendo necessário estar permanentemente preparado para um combate. Isso aparece muito nos noticiários quando há confrontos entre policiais e traficantes, de certa forma, deixando a comunidade em uma encruzilhada.

Agora, pensemos nos seguintes versos: *Acorrentado sei lá, drogado se pá / Enfraquecido, injustiçado, se afogando no mar / Eu tô lá, lado a lado com a fé no coração / Nem que pra isso eu amanheça dormindo no chão, meu irmão!* O fato de estar lado a lado

com a fé pode ser compreendido como a comunidade da favela estar junto com a polícia, vislumbrando um melhor convívio.

Em meio aos constantes conflitos que acontecem na favela, seus moradores seguem em busca de uma vida melhor. Percebemos isso no trecho *Lamenta, aguenta enfrenta a batalha*. Já os conflitos são exemplificados nos trechos *A favela entre o céu inferno Jerusalém / Violenta é a vida no fio da navalha*. Os moradores estão propensos a sofrerem com conflitos que constroem o cenário enunciativamente categorizado como *inferno*, e que dão margem à construção do cenário *céu*, onde acreditam estar quando se percebem vivos ao fim do dia.

Com relação a essa perspectiva, não trataremos neste trabalho dos aspectos discursivos da violência que configuram a letra da canção, reconhecendo que não é o foco da análise proposta, no entanto, chamamos a atenção para a possibilidade de fazê-lo em outro momento, haja vista que o objeto de estudo permite-se ser investigado por uma abordagem de cunho mais social do que esta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco da análise ora empreendida, assumiu caráter interno ao texto, uma vez que a teoria empregada assume não ser imprescindível recorrer ao seu contexto externo. Essa imprescindibilidade do externo, no entanto, não equivale a desconsiderá-lo. O conhecimento de mundo de quem analisa um texto não pode estar dissociado do processo de análise.

O viés estruturalista da semiótica de vertente francesa consiste, basicamente, na construção de um percurso gerativo de sentido, que se organiza em três níveis: o fundamental, em que se encontram as oposições semânticas mais profundas, que alicerçam os sentidos do texto e possibilitam compreensão; o narrativo, em que as ações dos sujeitos e as transformações de estado são marcadas; e o discursivo, o nível mais superficial e, conseqüentemente, com efeitos de sentido mais acessíveis. Cada nível desse percurso possui especificidades que favorecem a relação existente entre eles.



Demonstramos, neste trabalho, o modo como alguns elementos textuais se organizam discursivamente e justificam as transformações de estado dos sujeitos. Para isso, demos destaque às categorias axiológicas identificadas na letra da canção *That's my way* no nível fundamental da análise semiótica, que são *superação* vs. *sucumbimento*, cujas cargas semânticas modalizam traços de positividade ou negatividade atribuídos pelos sujeitos aos objetos-valor.

O conhecimento de mundo dos pesquisadores auxiliou na confirmação de que a letra da canção analisada aborda o contexto de violência, desigualdade social e preconceito que existe nas favelas urbanas, de modo geral. Foi possível, a partir do desenvolvimento deste trabalho, demonstrar a trajetória do sujeito que passa por um conflito de guerra entre a polícia e os traficantes locais, e que vislumbra superar aquilo, em busca de paz e mais harmonia para se viver em comunidade.

O olhar analítico que aqui trazemos, como já mencionado anteriormente, não restringe a compreensão do texto a uma via de mão única. A complexidade dos discursos que se fazem presentes no texto permite outras interpretações, tanto a partir da teoria semiótica, como de outras linhas de estudo, a análise do discurso, por exemplo, bem como outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a ciência política, poderiam promover compreensões voltadas à especificidade de cada uma.

De maneira geral, o prisma através do qual pudemos ler a letra da canção e traduzi-la, isto é, compreendê-la através de efeitos de sentido possíveis, evidencia uma possibilidade de trabalho com o texto em sala de aula.

No início do trabalho, realçamos que alunos de Ensino Médio seriam o público mais ideal para um trabalho de interpretação do texto aqui apresentado como objeto do estudo precisamente devido às transposições que deles se espera que sejam feitas com as tantas realidades noticiadas na grande mídia, haja vista o diálogo existente entre a letrada canção (que não caracteriza uma realidade específica

explicitamente) e os fatos de violência, racismo e relações constantes de superioridade e inferioridade na sociedade, como um todo.

A teoria semiótica é comumente apresentada aos alunos de alguns cursos do Ensino Superior, tais como os curso de letras, jornalismo, comunicação e afins, contudo, a nossa proposta com o trabalho é destacar que alguns elementos da teorização podem ser valiosos para a interpretação de textos, sobretudo com a finalidade de organizar as performances, os sujeitos, as eventuais consequências, as relações existentes entre um panorama e outro, entre um ator e outro, sem que seja obrigatoriamente necessário recorrer a escopo teórico mais amplo e denso, como costuma ocorrer na graduação, por exemplo.

Nossa proposta, portanto, vai no sentido de popularizar a semiótica, reconhecendo que parte dos processos nela organizados estão presentes em nosso do dia-a-dia, isto é, todos temos, em alguma medida, um olhar semiótico sobre os fatos do mundo. Compete aos professores explorá-lo em seus alunos, instrumentalizando-os e vislumbrando ampliar sua leitura e criticidade.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLHC/USP, 2002.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2003.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. *Revista Organon*, vol. 9, nº 23, 1995, p. 165-176.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para Entender o Texto (Leitura e Redação)*. São Paulo: Ática, 1990.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

LANDOWSKI, Eric e OLIVEIRA, Ana Cláudia de. *Do Inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995.

LARA, Glaucia Muniz Proença; MATTE, Ana Cristina Fricke. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LOPES, Ivã Carlos e HERNANDES, Nilton. *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005.

ROCK, EDI. That's my way. In: ROCK, EDI. *Contra Nós Ninguém Será*. São Paulo: Lua Music, 2013.



# CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA: POTENCIALIDADES PARA DESENVOLVER O LETRAMENTO MULTIMODAL

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva<sup>1</sup>

Mauriceia Silva de Paula Vieira<sup>2</sup>

Paula Silva Abreu<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto privilegia a temática das práticas de leitura contemporâneas, na perspectiva do letramento multimodal. A expansão dos meios de comunicação, a partir da ampliação das tecnologias digitais, reconfigurou os processos de interação e os modos de circulação dos textos, que passaram a integrar em sua constituição diferentes recursos semióticos (escrita, cores, imagens, sons, diagramação, etc.). Cada um desses recursos apresenta um potencial significativo que se amplia quando combinado a outras semioses. Ademais, todos os elementos que figuram em um texto devem ser analisados, uma vez que corroboram para a construção do sentido, além de indiciarem as pistas escolhidas pelo produtor a fim de alcançar seu objetivo comunicativo.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: [jeniffermaps@gmail.com](mailto:jeniffermaps@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6680592122128813>.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos e professora no Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras (DEL/UFLA). E-mail: [mauriceia@del.ufla.br](mailto:mauriceia@del.ufla.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162301829062052>.

<sup>3</sup> Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: [paula.silvaabreu@hotmail.com](mailto:paula.silvaabreu@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3535981344466337>.

A partir desses pressupostos, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o letramento multimodal, a partir do gênero campanha de conscientização, analisando a função de cada recurso semiótico na composição desse gênero textual, de modo a contribuir para o trabalho com as práticas de leitura em sala de aula. Ressalte-se que a campanha de conscientização é veiculada com vistas a persuadir o leitor a aderir a alguma ideia, valor ou posicionamento em relação a determinadas questões que perpassam a sociedade e que afetam determinados grupos.

Para alcançar o objetivo pretendido, a primeira parte deste texto aborda sobre a expansão do termo letramento e sobre o letramento multimodal; posteriormente, discute-se sobre o gênero campanha de conscientização e, por fim, são analisadas três campanhas veiculadas pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), uma instituição de apoio a vítimas de violência.

## DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO MULTIMODAL

No contexto atual, as diferentes tecnologias digitais ampliaram não só as formas de interação entre os sujeitos, mas também o modo de constituição e circulação dos textos, que passaram a explorar, de forma mais recorrente, a articulação entre várias semiose e a possibilitar diferentes percursos de leitura. Essas mudanças no formato dos textos, nos modos de leitura e, sobretudo, na velocidade e quantidade de informações presentes relacionam-se a questões mais amplas e inserem-se nas discussões sobre as práticas de letramento. Magda Soares (2003) esclarece que o termo letramento refere-se a um conjunto de práticas sociais que envolvem leitura e escrita, conforme se depreende em:

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2003, p. 72).

Para Dionísio (2008), com o advento das diferentes tecnologias, o conceito de letramento como a habilidade de ler e escrever ampliou-se, uma vez que: (I) as ações sociais são fenômenos multimodais; (II) gêneros textuais orais e escritos são multimodais; (III) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais na escrita se processa num contínuo; (IV) há novas formas de interação entre leitor e texto, resultante das estritas relações entre o discurso e as inovações tecnológicas. É importante ressaltar que essa articulação de linguagens não é algo inovador, pois os seres humanos sempre se comunicaram por meio de palavras, gestos, imagens etc. Entretanto, as tecnologias atuais potencializaram os modos de combinação entre essas várias linguagens em um mesmo suporte, ampliando as formas de representação. Nascimento, Bezerra e Herbele (2012) esclarecem:

Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados — pessoas, objetos, instituições — e estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição) (NASCIMENTO, BEZERRA; HERBELE, 2012, p. 533).

Se cada modo de linguagem contribui para a construção de representações, não se desconhece que quando essas linguagens são combinadas, o potencial de significação amplia-se, pois essa combinação possibilita ao leitor diferentes entradas ou percursos para a construção do sentido. E é nessa interface complexa e intrincada que o termo letramento multimodal, entendido como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que focalizam a combinação de diferentes semioses e modos como constitutivos dos textos contemporâneos, está inserido. Nesse viés, “o texto multimodal é, por conseguinte, uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 98).

A multimodalidade, como característica constitutiva dos textos assenta-se no pressuposto segundo o qual cada modo de representação possui um percurso histórico em constante evolução, no qual seu alcance semântico pode se contrair ou expandir ou se mover para diferentes áreas de uso social como resultado dos usos para os quais é colocada (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006).

Na contemporaneidade, a primazia conferida ao texto centrado apenas na linguagem verbal divide espaço com os vários recursos e modos de representação disponíveis na cultura. Torna-se, portanto, relevante refletir sobre as habilidades de leitura envolvidas no letramento multimodal, a fim de perceber que a ampliação do conceito de letramento não exclui a importância do letramento como preconizado por Soares (2003). Ampliando essa discussão, Catto (2013) relaciona saberes básicos envolvidos no letramento multimodal e que envolvem: (I) a combinação de maneira informada e qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam às práticas sociais; (II) a produção de sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos de acordo com o que é considerado central em uma situação particular; e (III) o desenvolvimento de práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles (CATTO, 2013, p. 160).

Assim, no processo de formação de leitores proficientes, o letramento multimodal coloca-se como uma ampliação do conceito de letramento e possibilita considerar, de modo fluido e articulado, que as várias linguagens e os modos de representação presentes nos mais variados gêneros textuais devem ser analisados, para que a compreensão do texto seja efetiva.

## MULTIMODALIDADE E O GÊNERO CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO

A multimodalidade presente em tantos gêneros atuais acarreta em transformações desses gêneros no que diz respeito à maneira como as diversas formas de linguagem se articulam. Nas campanhas de conscientização esse recurso contribui para a construção do



gênero e se torna cada vez mais fundamental para que o objetivo comunicativo de convencer o interlocutor seja atingido. Considerando-se as campanhas impressas, principais materiais de análise do trabalho em questão, a multimodalidade se dá justamente nessa confluência entre cores, imagens, textos verbais, gráficos, gestos etc.

Em uma análise multimodal, com vistas a desenvolver a proficiência leitora, alguns aspectos poderão ser abordados. Kress e Van Leeuwen (2006) elencam três funções que englobam a compreensão de gêneros multimodais, a saber: (I) representacional, que engloba o contexto e a natureza dos eventos em que aquele gênero foi produzido. (II) interativa, que engloba a relação entre os participantes, o representado e o participante interativo, o leitor no caso do gênero textual. (III) e, por fim, a composicional responsável pelas estruturas e formato do texto que estão inseridos na forma como a imagem é apresentada ao leitor em relação aos seus elementos.

A função representacional das imagens está relacionada a imagens dos participantes que podem ser representados por objetos, pessoas, lugares. Trata-se de representações sociais. Outro aspecto relevante: em textos multimodais, a sintaxe está ligada à relação espacial entre os elementos representados de modo que imagem e palavra se articulam a fim de possibilitar a construção do sentido global pelo leitor.

A função interativa, segundo Kress e Van Leeuwen (2006) envolve os elementos que apresentam relação não apenas entre si para formar o texto proposto, mas também entre o produtor e o leitor. O participante interativo será então, aquele que lê e interage com o texto. Nessa interação, um aspecto relevante diz respeito ao olhar do participante representacional, que pode estabelecer uma interação direta com o leitor, se o olhar estiver diretamente conectado ao olhar desse leitor — participante interativo.

Por fim, a função composicional relaciona a linguagem e o não verbal com o intuito de criar uma composição em sua totalidade. A posição que os elementos ocupam em cena (central, direita/esquerda,

posição superior/inferior) e a saliência ou o enfoque em um ou mais elementos, bem como o enquadramento das imagens também corroboram para a construção da estrutura composicional.

Além desses aspectos relacionados ao texto multimodal, na análise é imprescindível considerar aspectos pertinentes ao gênero e sua função comunicativa, o contexto de circulação, o público alvo etc.

Os gêneros publicitários, de maneira geral, têm por objetivo comunicativo o convencimento e a persuasão de determinado público. Com relação às campanhas de conscientização ou campanhas comunitárias, esta persuasão relaciona-se a partir da necessidade de uma determinada empresa, órgão público, comunidade etc. em chamar a atenção de leitores para determinadas questões que requerem a participação de toda uma comunidade para serem resolvidas ou para haver reflexões sobre o assunto. Assim, a temática abordada nesse tipo de campanha contempla questões sobre trânsito e segurança, meio ambiente e desmatamento, extinção de animais silvestres entre outros. O público alvo dessas campanhas está intimamente ligado aos temas de cada uma dessas peças e ao contexto sócio histórico cultural no qual o texto se insere. É possível considerar que o que se está oferecendo são ideias e não produtos como nos anúncios publicitários. Catanho (2013) esclarece que,

As ideias são imagens, conceitos ou causas abraçadas por uma instituição. Esse tipo de produto é abstrato, assim, a estruturação da relação de compra e venda é diferente. Geralmente uma ideia não tem valor utilitário, prático para a população que a consome — como os bens e os serviços; seu valor é mais social (CATANHO, 2013, p. 37).

Catanho (2013) ressalta que para obter a adesão do leitor é necessário que a própria empresa que divulga as campanhas apresente um discurso de apoio a causas sociais e ambientais não só na elaboração das peças, mas nas ações e comprometimentos da empresa. Essas campanhas podem ser propagadas por instituições e organizações que são destinadas a colaborar com causas sociais e ambientais em trabalhos voluntários. A autora esclarece que mesmo

que objetivos lucrativos não estejam evidentes nesse tipo de campanha, pode ser possível que as empresas se apropriem dessas causas para veicular uma boa imagem, considerando que instituições conhecidas e de melhor imagem têm maior preferência dos consumidores.

No que diz respeito à linguagem das campanhas, pode-se perceber a constante presença de verbos no imperativo como “colabore”, “participe”, “faça” dentre outros. É evidente que a presença desses verbos constitui um tipo de ordem ou conselho que atinge o leitor com certo impacto e contribui para o processo de persuasão. Corroborando com o exposto, Carvalho (1996) esclarece que esse tipo de campanha possui uma função persuasiva de modo a tentar modificar a visão do leitor sobre a questão social tratada. As cores, as formas e o tamanho das letras nessas campanhas também são recursos fundamentais para prender a atenção do público. Além disso, Rocha (2008, p. 133) defende que “A escolha das palavras sempre teve importância vital para a eficiência comunicativa. Muitos dos objetivos alcançados através da comunicação decorrem das palavras escolhidas e empregadas pelo falante.”.

Considerando-se tais aspectos como relevantes no processo de leitura de textos multimodais, a próxima seção apresentará as análises empreendidas a fim de evidenciar que todos os recursos semióticos e modos de representação contribuem, sobremaneira, para que o gênero campanha de conscientização possa cumprir sua função comunicativa.

## CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA DESENVOLVER O LETRAMENTO MULTIMODAL EM SALA DE AULA

Nessa seção serão analisadas três campanhas de conscientização produzidas pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), organização sem fins lucrativos e de voluntariado, cujo objetivo é apoiar vítimas da violência. A APAV aborda temas

como a violência doméstica e o trabalho infantil. A seguir, apresenta-se a primeira campanha:

Figura 1. Campanha de Conscientização 01



Fonte: [https://apav.pt/apav\\_v3/index.php/pt/e-media/campanhas](https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/e-media/campanhas)

Essa campanha de conscientização tematiza sobre a violência contra a mulher. No centro, destaca-se a imagem de uma mulher agredida e essa posição centralizada indica a relevância de se discutir esse tipo de violência na sociedade, sobretudo no processo de formação de leitores críticos. Como participante representado, a mulher interage de forma direta com o leitor por meio do olhar e não há como não perceber as marcas da agressão nos olhos da vítima. Por outro lado, há a imagem de uma mão sobre os lábios dessa mulher, em um gesto de silêncio. Esse gesto é realizado por uma mão masculina, o que indicia e, ao mesmo tempo, denuncia outro participante representado na cena: o homem que provoca a agressão é o mesmo que busca silenciar a voz da mulher, para que ela não o denuncie.

No plano composicional, as cores empregadas exploram o jogo claro-escuro, o que faz com que a face feminina esteja bastante saliente. Em relação aos elementos verbais, o enunciado “O silêncio causa dano” articula-se à imagem e pode significar mais, a fim de persuadir o leitor a não se calar frente a esse tipo de violência. A palavra “dano” indica, assim, que o silêncio da sociedade contra esse tipo de agressão também traz prejuízo a vítimas que, mesmo silenciadas, trazem na face às marcas dessa violência.

Nesse viés, a análise dos recursos multimodais, em sala de aula, contribui para que o leitor compreenda os objetivos comunicacionais dessa campanha e reflita sobre como o silêncio da sociedade e das mulheres que sofrem violência não pode ser mascarado e dissimulado, uma vez que a imagem possui um poder representacional. A articulação entre as linguagens, neste caso a utilização das palavras “silêncio e dano” em consonância com a imagem selecionada causa um forte impacto com vistas a persuadi-lo a se posicionar sobre essa problemática social. A seguir, outra campanha que aborda a mesma temática.

Figura 2. Campanha de conscientização 02



Fonte: [apav.pt/apav\\_v3/index.php/pt/e-media/campanhas](http://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/e-media/campanhas)

Considerando-se a função interativa, nesta campanha a participante representada também se constitui de uma mulher que sofre violência. O olhar dessa mulher está fixo no leitor/ participante interativo e estabelece uma interlocução direta com esse leitor. Outro aspecto relevante é a distância em que a participante representada está inserida, pois o enquadramento da imagem evidencia o objetivo central da campanha: chamar atenção para o tema com o intuito de demonstrar a situação das mulheres que sofrem a violência doméstica e não procuram por ajuda. Assim, como o elemento mais saliente em relação à estrutura composicional da campanha é a vítima da violência, é possível que o leitor perceba a temática e os objetivos da campanha. No que diz respeito às cores, percebe-se que os elementos que demonstram mais importância para a constituição do leitor têm reflexos mais claros como o rosto da vítima, o que evidencia as marcas da violência.

Essa campanha de conscientização também explora a linguagem verbal de modo a potencializar o poder persuasivo da imagem e buscar a adesão do leitor, participante da cena. Em caixa alta e centralizado, o texto verbal informa que “Em 2010, 31.679 mulheres tropeçaram e bateram em cheio na maçaneta da porta.” Ao apresentar dados estatísticos, a campanha explora a estratégia do discurso de autoridade e contribui para que o leitor reflita sobre o problema da violência contra a mulher. Trata-se de uma estratégia argumentativa. A informação “tropeçaram e bateram em cheio na maçaneta da porta” estabelece um diálogo intertextual com a justificativa que, geralmente, é dada por mulheres que sofreram violência doméstica. Com medo de denunciar o agressor, muitas atribuem a si mesmas a responsabilidade pelas marcas apresentadas. Nesta campanha, de modo diferente da primeira, o leitor precisa de perceber que o agressor não é representado, portanto, é preciso ativar os conhecimentos prévios para compreender a temática trabalhada.

A seguir, apresenta-se a última campanha:

Figura 3. Campanha de conscientização 03



Fonte: [http://apav.pt/apav\\_v3/index.php/pt/e-media/campanhas](http://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/e-media/campanhas)

Esta campanha trata sobre o trabalho infantil, ressaltando, também, a importância de denunciar esse tipo de abuso. É preciso

explorar, em sala de aula, a imagem do anúncio, aspecto significativo que remete à temática que está sendo veiculada nessa peça. O urso de pelúcia, que retrata a infância, ocupa a posição central e está colocado frente a uma máquina de costurar em uma representação que mantém ligação direta com o texto verbal da campanha. Um fator interessante dessa imagem é a personificação do urso que é um participante representativo das crianças que são vítimas desse tipo de violência, pois a expressão facial indicia tristeza e evidencia mais uma das consequências do trabalho infantil. O olhar do urso de pelúcia não está voltado para o leitor, e sim para um ponto específico na própria máquina de costurar, gesto que intensifica a intenção do produtor da campanha de apontar os danos que essa violação causa nas crianças.

O jogo claro/escuro entre as cores preto/roxo X bege/branco serve como correspondência a essa oposição entre uma infância preservada e uma infância violada pela obrigação de um emprego. Além disso, as cores preto e roxo distanciam-se da ideia de pureza e inocência que as crianças carregam, remetendo a uma maturidade precoce e à violência.

Como texto verbal tem-se, na parte superior, “A violência termina onde começa o trabalho” e na parte inferior os dizeres “Se souber de algum caso de trabalho infantil, denuncie. Obrigar crianças a trabalhar é um crime e deve ser punido.” Uma análise dos aspectos linguísticos das orações aponta para a presença de verbo no imperativo, “denuncie”, evidenciando o caráter de conselho ou ordem presente no gênero campanha de conscientização e à tentativa de se combater a violação dos direitos de crianças que são forçadas a trabalhar. A posição desses enunciados na campanha também desvela informações relevantes: o enunciado de maior destaque da campanha “A infância termina onde o trabalho começa”, que se encontra na parte superior, mostra que os jovens que começam cedo em um emprego acabam perdendo parte da infância, que é uma fase importante de desenvolvimento em que o sujeito precisa de momentos de lazer, de educação e de interações sociais dos quais pode ser privado quando começa a trabalhar.



Para que essa denúncia ocorra, a sociedade precisa ser convencida de que a violência doméstica seja contra a mulher, a criança, o idoso etc. constituem violação aos direitos inerentes à pessoa humana. Mas, além de ser convencido sobre isso, o leitor precisa ser persuadido a agir e a não se calar. Para conseguir a adesão desse leitor a essas causas, as campanhas de conscientização, como um texto multimodal por excelência, exploram a articulação das diversas linguagens, pois enquanto a palavra é direta, a imagem possui um efeito mais visual e contribui para a persuasão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi a de empreender uma reflexão sobre o letramento multimodal e práticas de leitura, a partir de campanhas publicitárias. De maneira mais específica, buscou-se: discutir sobre letramento, considerando-se as transformações sofridas pelos gêneros textuais com o desenvolvimento da tecnologia; refletir sobre a multimodalidade e elencar aspectos presentes em campanhas, de modo a contribuir para as discussões sobre o trabalho com o texto multimodal em sala de aula.

As campanhas de conscientização têm por objetivo comunicativo convencer e persuadir o interlocutor a fazer reflexões sobre questões e problemas de cunho social. O público dessas campanhas é amplo e depende intimamente do assunto que está sendo tratado e do contexto em que o texto está inserido.

As campanhas analisadas evidenciaram que há a presença de participantes representados que se relacionam diretamente com participantes interativos e os planos representacional, interativo e composicional são estruturados de modo a contribuir para os efeitos de sentido e a função comunicativa dos gêneros. Além disso, todos os recursos presentes nas campanhas analisadas (imagens, texto verbal, cores, legendas, expressões faciais, gestos etc.) possuem papel fundamental para a que a campanha de conscientização possa alcançar seu objetivo comunicativo e devem ser explorados no processo de formação de leitores proficientes.

Nesse sentido, entende-se que, na contemporaneidade, o ensino da leitura não pode ficar restrito aos textos que privilegiam apenas uma semiose ou um modo de representação; pelo contrário, como os textos são multimodais, o letramento multimodal deve constituir-se como objeto de análise e reflexão nas práticas de leitura em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE APOIO À VÍTIMA. Disponível em: <[https://apav.pt/apav\\_v3/index.php/pt/e-media/campanhas](https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/e-media/campanhas)>. Acesso em: 12 set. 2017.

CARVALHO, N. M. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CATANHO, M. C.. *Campanha de conscientização ambiental: prática discursiva e social na modernidade tardia*. 2013. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11355/Tese Maria Clara Catanho.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11355/Tese%20Maria%20Clara%20Catanho.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 29 set. 2017.

CATTO, N. R. *A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos*. Fórum Linguístico, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013.

DIONISIO, Â. P.. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (Org.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 3. ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Reading images: the grammar of visual design*. Oxon: Routledge, 2006.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S; HERBELE, V. M. *Multiletramentos: iniciação à análise de imagens*. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

ROCHA, C. M. da. A seleção lexical e o humor: a importância da escolha vocabular para a construção do sentido. *Mundos semióticos*, p. 133 - 147, 2008.

SANTOS, G. *Princípios da publicidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

SOARES, M. *Letramento: tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo, Contexto, 2003.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. 170p.



# OFICINA DE PENSAMENTO NO ENSINO MÉDIO: A ESTÉTICA EM *A HORA DA ESTRELA*, DE CLARICE LISPECTOR

Samira dos Santos Ramos<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A obra de Clarice Lispector apresenta um campo vasto para a discussão filosófica. Devido à temática existencial presente, tem sido objeto de leituras interdisciplinares entre Filosofia e Literatura. Porém, entre os diversos temas possíveis de se problematizar na obra, a sequência didática desenvolvida em outubro de 2018 com uma turma de 3º ano de Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso – campus Primavera do Leste, teve como objetivo discutir o conceito de mimese a partir da introdução de *A hora da estrela*, e como objetivos específicos problematizar o estudo do texto literário; apresentar os conceitos clássicos de mimese; discutir a visão de mundo do autor e a liberdade de criação na instituição literária; e propor a produção de texto como um processo construtivo de conhecimento sobre um objeto através da escrita autoral de um texto dissertativo-explicativo que foi elaborado e revisado aula a aula.

Para contribuir com a formação do conceito de mimese pelos alunos, a sequência pretendeu problematizar se existiria ou não uma percepção do mundo diferente entre os gêneros e, existindo, como ela alteraria o fazer literário na obra de Clarice, posto que no foco narrativo a autora representa a percepção masculina de mundo como

---

<sup>1</sup> Docente de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Contato: samira.ramos@pdl.ifmt.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1478888555474170>.

uma opção estética para fazer existir a história de Macabéa através da palavra quando Clarice Lispector apresenta uma personagem masculina como autor-narrador e este justifica que aquela obra só poderia ser escrita por um homem, evitando o excesso de sentimentalismo feminino.

Compreendendo que os limites entre o literário e o filosófico nem sempre são claros ou necessários, discutiu-se a liberdade de dizer na relação entre literatura e democracia. Para tanto, foram propostos estudos a luz dos escritos de Aristóteles, Platão, Wittig, Colasanti e Derrida. A própria relevância do ensino de Literatura e de Filosofia no Ensino Médio foi discutida como um problema filosófico, à medida em que a leitura desta obra tem apelo utilitarista, visto que integra leituras obrigatórias em vestibulares por todo o Brasil, ao mesmo tempo em que suas contribuições estéticas, sociais e literárias transcendem a leitura para um determinado processo avaliativo.

Para que este processo fosse possível, foi proposta a adequação da proposta metodológica de Kohan (2013), a oficina de pensamento.

## OFICINA DE PENSAMENTO E O TEXTO COMO FERRAMENTA

A metodologia proposta por Kohan (2013) entende que as aulas sejam como uma oficina de pensamento. Esta proposta tem como pressupostos partir de ferramentas disparadoras, como dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, para então tornar a aula um espaço em que se exerce o ofício de pensar. O autor, apesar de assumir que todas as áreas do conhecimento podem fazer uso deste método, entende que a Filosofia é privilegiada por ele, posto que esta disciplina se centra em questionar a verdade afirmada e não em buscar respostas absolutas. Para o autor, ao aprender e ensinar em uma oficina “nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e

enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas” (KOHAN, 2013, p. 79).

Nesta sequência didática de caráter interdisciplinar, o método foi aplicado a um objeto de estudo literário com a intenção de ampliar as experiências de estudo de texto literário centrando-se na questão estética. Partimos de uma situação-problema para então buscar a leitura significativa, a escrita reflexiva e processual de conceitos e o debate como estratégias para fundamentar o processo de formulação do texto dissertativo-explicativo.

A sequência didática foi organizada em quatro encontros de 100 minutos, totalizando oito horas-aula, e teve como o problema a questão: “Na obra de Clarice Lispector, é possível que, através da mimese, a narrativa apresente o mundo sob uma ótica masculina do narrador sendo escrito por uma mulher?”. A formulação da resposta para esta questão deveria ser construída durante as aulas e ao final desta sequência didática, esperava-se que o aluno fosse capaz de formular um texto dissertativo-explicativo autoral, sem indício de plágio, na modalidade de escrita formal da língua portuguesa, desenvolvendo e defendendo um ponto de vista acerca da situação-problema através da seleção, interpretação, relação e articulação de informações, opiniões e argumentos discutidos em aula sobre os conceitos de mimese, gênero e criação literária, evidenciando as relações interdisciplinares entre Filosofia e Literatura. A avaliação foi processual, usando como indicadores a participação nas discussões, as produções dos gêneros textuais durante as aulas e a produção individual do texto dissertativo-explicativo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a transposição didática, ou seja, trazer um conhecimento consolidado pela tradição, seja filosófica, literária ou de outra área, para o âmbito da sala de aula, Gontijo (2013) apresenta duas possibilidades: a interdisciplinaridade e a contextualização. Para o autor, a interdisciplinaridade pode ser conseguida através da interação entre as disciplinas, visto que a Filosofia guarda relações

com todas as áreas do conhecimento. Contextualização pela necessidade de a Filosofia dialogar com a vida dos alunos, da escola, da comunidade.

Partindo destas possibilidades, propusemos uma sequência didática interdisciplinar que através da leitura de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, pudéssemos problematizar questões específicas da Estética com a colaboração de conhecimentos das áreas de Filosofia e Literatura.

Se por um lado, *A hora da estrela* é um conteúdo relevante aos alunos por fazer parte da exigência nos processos de seleção para a verticalização do ensino, constando como obra de leitura obrigatória em vestibulares de diversas instituições de ensino brasileiras, por outro, o interesse pela perspectiva existencial em diversas obras de Clarice Lispector é motivado por complexos processos de linguagem, argumentação e estética que fazem com que sua obra pertença a um determinado cânone, o que garante sua presença nas avaliações de acesso ao ensino superior.

Clarice Lispector é determinante para a inserção da narrativa introspectiva no Brasil, a partir da década de 1940. O aprofundamento da reflexão filosófica e a epifania em seus textos são estudados em cursos de Letras e Filosofia, e consta já com uma extensa produção científica. As reflexões existenciais geram estudos como *Clarice Lispector E Friedrich Nietzsche: Um Caso De Amor Fati*, em que Cláudio Dias G. propõe, em diálogo, uma leitura sobre o existencialismo na obra da romancista e do filósofo.

No entanto, as incursões de Clarice Lispector ocorrem intrínsecas ao fazer literário:

a especulação filosófica em Clarice Lispector não se introduz como um corpo estranho em sua obra e nem tampouco rompe a unidade e o fluxo da linguagem romanesca. A maioria dos críticos, aliás, reconhece que Clarice soube trazer um enriquecimento filosófico à linguagem literária, operando a passagem de um campo para o outro sem o recurso da imediatez pura e simples, mas utilizando, devidamente, as necessárias mediações que se' interpõem entre uma linguagem



de caráter mais filosófico e a trama ficcional (OLIVEIRA, 1988, p. 70).

Em *A hora da estrela*, desde o primeiro momento a questão da mimese está posta de maneira intrigante. Transpassando a narrativa com justificativas metaliterárias e reflexões filosóficas existenciais, no primeiro capítulo o narrador-personagem apresenta suas próprias experiências sensoriais com a obra: “E esta é também a minha mais primeira condição: a de caminhar paulatinamente apesar da impaciência que tenho em relação a essa moça. Com esta história eu vou me sensibilizar, e bem sei que cada dia é um dia roubado da morte” (LISPECTOR, 1998, p. 16). Rodrigo S.M., personagem-narrador, ocupa uma dimensão intermediária de criação da ação na obra:

Na trilha aberta pelo crítico (Benedito Nunes), Clarice faz-se personagem do enredo e a sua presença disputa a prevalência da voz com a do narrador Rodrigo S. M.. Afinal, Clarice Lispector revela-se, enquanto elemento narrativo, na dedicatória da obra. Entretanto, ao contrário de Flaubert, que permaneceu sempre como narrador, por trás de seus personagens, Clarice pratica “o jogo da identidade” (SPINELLI, 2008, p. 4).

Macabéa é a protagonista da história narrada por Rodrigo, que a cria enquanto narra, mas já conhece seu fatídico desenlace. O discurso autoral apresentado no enredo é o seu, no entanto, o próprio discurso de Lispector não é anulado. A compreensão deste jogo de identidades presente na narrativa pode ser ampliado através do estudo da Estética.

Rufinoni (2013) nos apresenta a etimologia de termos importantes para a compreensão desta área do conhecimento, campo da filosofia da arte: mimesis, mimetikos, pseudo e apáte, traduzidos respectivamente como imitação, imitador (poeta, escultor, pintor), o ato de encenar, no sentido de esconder através de máscaras e enganar. Guarda-se a necessidade em compreender essas traduções dentro de um cuidado contextual. Para a autora, a noção de mimese é também a história da reflexão sobre as obras humanas, “sobre as

relações entre a arte e a verdade, entre o ato de mostrar e o que é mostrado, entre a aparência e a essência” (RUFINOLI, 2013, p. 163).

Explicando os conceitos de Platão sobre a mimese em *A República*, Ruffinoli (2013) afirma que este definia a mimese como três vezes longe da verdade, por ser a imitação de uma imitação de uma ideia, que conteria o Belo essencial. Desta forma, lendo a alegoria da caverna, no livro sete de *A República* (ou sobre a Justiça. Gênero Político), entende-se que quem está acorrentado na caverna vê passar sombras, sem ter o conhecimento real. Para Platão, o conhecimento através da experiência é sempre vago, é sempre enganador.

Em Aristóteles, no livro quarto de *Arte Poética*, temos uma reabilitação da mimese que advém da ideia de que imitar é parte do nosso aprendizado, faz parte da natureza do homem. O filósofo ultrapassa a ideia de mimese como imitação, definindo-a como uma reconstrução simbólica a partir da arte que não busca enganar o interlocutor. A aquisição de conhecimento arrebatava todos os seres. Não é mera cópia, mesmo o que nunca vimos podem ser admiradas a partir da mimese, até o que nos seria repugnante. É a ideia de que mimese é recriação. É verossimilhança. Recria a partir de dados, se assemelha ao real mais é a técnica artística que nos causa admiração.

No Renascimento, a mimese volta a ser discutida, agora na perspectiva das artes plásticas como a pintura. Em linhas gerais, a Estética passa a ser definida como um espelho que corrige a própria natureza, ou seja, uma forma de olhar que indica uma nova forma de conceber o mundo em suas dimensões políticas e epistemológicas.

Na pós-contemporaneidade, essas novas perspectivas, podemos dizer que ultrapassa a correção da natureza para também corrigir, criticar, criar, através da mimese, a sociedade. Uma dessas perspectivas é a da escrita de obras literárias por mulheres. Ou ainda entender a literatura como uma instituição que se configura aquém das convenções sociais, na liberdade do dizer renova o conceito de democracia, conforme Derrida.

Wittig (2006) afirma que não existe escritura feminina e que propagar este termo é misturar um mito com uma prática, que essas palavras se associam e escondem um trabalho que está em processo, como se designassem uma produção biológica da mulher, como se a mulher não pertencesse à história e que a escrita não fosse uma produção material.

Zolin (2009), no entanto, faz uso da expressão literatura de autoria feminina para designar um processo da literatura contemporânea que se contrapõe aos discursos dominantes que ocupavam os espaços privilegiados de expressão, apagando as perspectivas sociais marginais, inclusive a da mulher.

No contexto da pós-modernidade — profícuo às manifestações da heterogeneidade e da multiplicidade, e inóspito aos discursos totalizantes —, a crítica literária feminista, bem como o feminismo entendido como pensamento social e político da diferença, surge com o intuito de desestabilizar a legitimidade da representação, ideológica e tradicional, da mulher na literatura canônica. Após um momento inicial de denúncia e problematização da misoginia que permeia as representações femininas tradicionais, ora presas à nobreza de sentimentos e ao caráter elevado, ora relacionadas com a Eva pecadora e sensual, o feminismo crítico volta-se para as formas de expressão oriundas dos próprios sujeitos femininos (ZOLIN, 2009, p. 107).

Colasanti (1997) aprofunda a reflexão, questionando o porquê de perguntarem às autoras se existe uma escrita feminina. Defende que não há interesse da sociedade na resposta, mas que esta usa o próprio questionar para a manutenção de um processo simbólico de apagamento, negando à mulher o poder literário, o da palavra e o da linguagem individual.

A partir destes textos, problematizamos a existência de uma estética própria do gênero feminino em *A hora da estrela*. Esta estética se relaciona, de alguma forma a pluralidade de perspectivas de uma obra que tem autoria feminina, narrador masculino e protagonista feminina? Ou há como problematizar a escolha de Lispector em criar um narrador do em primeira pessoa que se

apresenta como Rodrigo S. M.? A que ponto essas questões atingem a discussão filosófica da obra, em seus valores políticos, axiológicos ou estéticos?

Os conceitos apresentados por Derrida interessam o estudo de *A hora da estrela* devido concepção conflituosa que instaura entre o discurso filosófico e literário. O filósofo, quando perguntado de por que em sua banca de tese, em 1980, havia afirmado que seu interesse anterior ao texto filosófico havia sido o texto dito literário, responde que antes desta definição, seria preciso determinar o que era chamado de filosofia e de literatura na França de sua adolescência, em que predominavam textos como os de Sartre e Camus, um tipo bastante novo de relação entre a literatura e a filosofia. Ainda falando sobre a sua experiência como adolescente que escrevia, afirma que

O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas umas figuras umas nas outras, totalizar formalizando, mas dizer tudo é também transpor [franchir] os interditos. É liberar-se [s'affranchir] — em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei. A lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou a suspender a lei. Desse modo, ela permite pensar a essência da lei na experiência do “tudo por dizer”. É uma instituição que tende a extrapolar [déborder] a instituição (DERRIDA, 2014, p. 49. Grifo do autor).

Derrida afirma que na literatura o autor pode dizer tudo o que queira, sem que haja censura religiosa ou política. Nega a função crítica da literatura como única função, dizendo que podem haver várias ou mesmo nenhuma utilidade fora de si mesma. Considera que poder dizer tudo é poderoso e ambíguo na crítica, visto que se pode deixar neutralizar como ficção, havendo o risco deste poder se tornar conservador ou o escritor ser considerado irresponsável. Essa irresponsabilidade, de acordo com o autor, pode se tornar também a forma mais sublime de responsabilidade quando um autor se recusa a responder por sua escritura ou seu pensamento frente aos poderes constituídos.

Com o conjunto das aulas, pretende-se que os alunos relacionem os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas, compreendendo que ler uma obra literária guarda semelhanças com ler o mundo externo a ela: não há caixas e comportas que dividam as áreas. *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, além de objeto de estudo da Literatura e Filosofia, é um fazer humano, um produto do pensar-se no mundo, e como tal, deve ultrapassar os limites das áreas do conhecimento para ser entendida como uma trama de relações tão complexas quanto o são seus próprios criadores e a sociedade em que vivem.

## NA OFICINA

Descreveremos, a seguir, as atividades realizadas nas 4 aulas de 100 minutos, bem como os procedimentos de avaliação de cada uma delas.

### *Aula 1 — Saída discreta pela porta dos fundos*

O objetivo geral desta aula foi contextualizar o estudo em conjunto das áreas de Filosofia e Literatura, tendo como objetivo compreender as questões da Estética presentes na obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Os objetivos específicos foram contextualizar o estudo interdisciplinar entre Filosofia e Literatura no campo da Filosofia da Arte; problematizar a questão existencial e de gênero na proposta estética em *A hora da estrela*; apresentar as perspectivas utilitária e crítica do estudo da Estética no Ensino Médio.

Como o plano de aula se insere em uma perspectiva interdisciplinar, os pré-requisitos foram leitura prévia da primeira parte de *A hora da estrela*, bem como conhecimentos acerca do Modernismo brasileiro e a geração de 1945.

Em primeiro momento, apresentou-se o tema da aula foram realizadas perguntas prévias para contextualização da situação-problema: “Por que estudar o texto literário com apoio de Filosofia?”; “O uso de uma obra no vestibular a torna importante ou

a importância dela faz com que ela seja usada no vestibular?"; "O que vocês lembram/conhecem da obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector?".

Os padrões de resposta acompanharam o esperado, com os alunos afirmando que a Filosofia poderia ajudar a "pensar a obra", que o vestibular seleciona obras importantes. Após problematizar as respostas usuais com questões como "mas quem diz que uma obra é importante?", foram retomadas as informações gerais sobre a autora e a obra *A hora da Estrela*.

Foi solicitado que selecionassem e anotassem as informações fundamentais que surgiram para que fossem organizadas em um painel que ficou exposto na sala sob o título "Salva aí", para ser usado pelos alunos como fonte de consulta rápida para a elaboração dos textos escritos ou orais das aulas seguintes.

Discutiu-se então os diversos nomes da obra e levantou-se questões presentes na primeira parte de *A hora da estrela*, quando foi lido o excerto entre as páginas 11 a 20 da obra de Lispector (1998). Discutiu-se porquê escrever uma obra literária, o determino do falso-livre arbítrio das personagens como a representação do problema existencial humano através da mimese, a noção de real e realidade e ponto de vista explicitado na intencionalidade da escolha de Clarice em criar um autor-personagem masculino e as explicações dadas por ele para isso.

Após a discussão, foi pedido que escrevessem em seus cadernos suas hipóteses à situação-problema: "Na obra de Clarice Lispector, é possível que, através da mimese, a narrativa apresente o mundo sob uma ótica masculina do narrador sendo escrito por uma mulher?".

Como critérios de avaliação foi observada a participação dos alunos na discussão e a relevância das informações selecionadas e dispostas no painel de consulta sobre a obra. A aula foi considerada satisfatória, com ampla participação e hipóteses formuladas adequadamente, apesar de pouco fundamentadas, o que era esperado.

*Aula 2 — A hora da estrela, de Clarice Lispector — mimese e a narrativa moderna*

O objetivo geral da aula foi compreender o conceito de mimese na Antiguidade Grega e relacioná-lo à obra de Clarice Lispector. E os objetivos específicos foram conhecer as definições de Platão e Aristóteles sobre mimese; relacionar estes conceitos à criação literária da autora; aplicar o estudo na reflexão sobre a criação da personagem-autor e do foco narrativo na obra *A hora da estrela*.

Nesta aula, a turma foi dividida em dois grupos. Um dos grupos recebeu um excerto do texto inicial do Livro X de Platão, itens I, II e III e o outro grupo recebeu o excerto do Livro IV de Aristóteles. Foi solicitado que apresentassem em tópicos o conceito de imitação/mimese do texto, quando foi possível observar as divergências e convergências nas duas apresentações. Seguiu-se um momento de aula expositivo-dialogada, quando foi apresentada as definições de mimese de acordo com Rufinoni (2013).

Então, foi solicitado que os alunos aplicassem o aprendizado sobre mimese e representação, reelaborando e complementando suas hipóteses à questão motivadora da aula: “Na obra de Clarice Lispector, é possível que, através da mimese, a narrativa apresente o mundo sob uma ótica masculina do narrador sendo escrito por uma mulher?”.

Como avaliação, observou-se qualitativa e quantitativamente a participação dos alunos na atividade de leitura e a adequação dos tópicos apresentados sobre o conceito de mimese em Platão e Aristóteles, bem como a percepção, argumentação e categorização das divergências e convergências das teorias apresentadas. Devido à complexidade do tema, a aula foi considerada extremamente satisfatória, visto que os alunos conseguiram aplicar as teorias e relacionar informações e conhecimentos de outras disciplinas, como Filosofia, Artes e História.

*Aula 3 — Uma questão de gênero?*

O objetivo geral desta aula foi discutir se o gênero é ou não um aspecto determinante na estética do fazer literário. Os objetivos específicos foram discutir se existe ou não uma escrita feminina; discutir se no texto de Clarice Lispector a escolha por um narrador masculino tem cunho estético ou político.

A aula iniciou-se como as perguntas: “Existe diferença entre um texto escrito por um homem ou uma mulher? Ou seja, existe ou não um fazer literário, seja nos temas, procedimentos ou criação artística, que distinga a escrita masculina e feminina?”. De acordo com as respostas, a turma foi dividida em duplas, priorizando que se formassem duplas com visões diferentes sobre a questão.

Solicitando que encontrassem fundamento a seus argumentos, cada dupla recebeu uma cópia da primeira parte do texto *Ponto de vista: universal ou particular*, de Wittig, e as páginas de 32 a 37 do texto *Por que perguntam se nós existimos?*, de Marina Colasanti.

Após aproximadamente trinta minutos, foi solicitado que as duplas socializassem oralmente o resultado, enquanto os argumentos eram identificados no quadro branco de acordo com o paradigma em que se inscrevia: maior caráter estético ou político. Ao final da discussão, os alunos deveriam aplicar o aprendizado complementando ou reelaborando as hipóteses à questão motivadora da aula anterior: “Na obra de Clarice Lispector, é possível que, através da mimese, a narrativa apresente o mundo sob uma ótica masculina do narrador sendo escrito por uma mulher?”.

Como critério de avaliação foi usada a pertinência da fundamentação oral realizada pelos alunos, apoiada nos textos ou em outros conhecimentos obtidos. Observou-se que houve grande adesão da turma na discussão bem como grande pertinência nas argumentações. Destaca-se nesta aula a evidenciação de afirmações contraditórias por parte dos próprios emissores. A formulação de falsos paradoxos e dissolução deles foi um interessante exercício filosófico para os discentes.

#### *Aula 4 — Filosofia ou Literatura?*



O objetivo geral da aula foi que os discentes compreendessem que os limites entre a literatura e a filosofia nem sempre são claros ou necessários, podendo haver intersecções nos textos, que podem ser lidos por perspectivas filosóficas e literárias e, assim, ter seus significados ampliados. Os objetivos específicos forma discutir os limites entre a literatura e a filosofia; identificar na obra de Derrida os interstícios entre a liberdade democrática da obra de arte e as regras do que pode ou não ser dito; aplicar este conhecimento na leitura da obra de Clarice Lispector.

Iniciamos a aula com a leitura das páginas 44 a 51 do texto *Esta estranha instituição chamada Literatura*, de Derrida (2014). Em seguida, discutimos as possibilidades do fazer literário de Clarice de acordo com os conceitos de Literatura e Democracia, presentes no texto de Derrida.

Por fim, foram apresentados os critérios de avaliação para a reformulação e entrega dos textos desenvolvidos pelos discentes em resposta à questão-problema “Na obra de Clarice Lispector, é possível que, através da mimese, a narrativa apresente o mundo sob uma ótica masculina do narrador sendo escrito por uma mulher?”

Os critérios para o texto apresentados para avaliação da sequência didática foram:

I — Formulou um texto dissertativo-explicativo, na variação linguística padrão da língua portuguesa, desenvolvendo e defendendo um ponto de vista acerca da situação-problema?

II — Selecionou, interpretou, relacionou e articulou informações, opiniões e argumentos discutidos em aula sobre os conceitos de mimese, gênero e criação literária para justificar seu ponto de vista sobre a situação-problema?

III — O texto evidencia as relações interdisciplinares entre Filosofia e Literatura?

IV — Apresenta texto autoral, sem indício de plágio.

Como avaliação, foi perceptível o avanço qualitativo dos textos dissertativos-explicativos da turma em geral, podendo

considerar mais de oitenta por cento da turma com desempenho satisfatório. Percebeu-se alguns padrões de resposta que acompanhavam a postura ideológica e política defendida pelos alunos durante todo o processo. Os textos considerados pouco satisfatórios não apresentavam fundamentação para o ponto de vista defendido ou apresentavam articulação insuficiente dos conceitos com a questão-problema, apresentando definições, mas não as aplicando à obra *A hora da Estrela*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da sequência didática que buscou aplicar a proposta metodológica oficina de pensamento, evidenciou-se a ampliação da participação dos discentes na aula. A retomada aula após aula da questão-problema, que era geradora da discussão e propositora da escrita do texto, propiciou que os discentes acompanhassem o próprio desenvolvimento de suas hipóteses, afirmando-as e negando-as, desconstruindo as afirmativas automatizadas sobre aspectos da autoria, da representação e da função da obra de arte.

A autonomia de pensar e propor respostas, fundamentando-se em diferentes teorias e áreas do conhecimento pode e deve ser exercitada no ambiente escolar. No entanto, o processo de descentralização do ensino da figura do professor e o mal-estar gerado pela falta de segurança advinda da pouca prática em, ao final do processo de aprendizagem, não ter suas hipóteses confirmadas ou negadas, deixou os discentes pouco cômodos, solicitando durante diversos momentos que um ou outro argumento fosse validado ou preterido, mostrando a urgência do pensar como um ofício escolar.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte poética*. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>. Acesso em 28 set. 2018.

COLASANTI, Marina. Por que nos perguntam se existimos. In: SHARPE, Peggy (Org.). *Entre resistir e identificar-se: para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina*. Florianópolis: Mulheres; Goiânia: EdUFG, 1997.

DERRIDA, Jacques. Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Revisão técnica e introdução de Evando Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

GONTIJO, Pedro. Didática para além da didática. In: CARVALHO, Marcelo. CORNELLI, Gabriele (org.). *Ensinar Filosofia*. Volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, p. 49-59.

KOHAN, Walter. Como ensinar o que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO, Marcelo. CORNELLI, Gabriele (org.). *Ensinar Filosofia*. Volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, p. 75-83.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

OLIVEIRA, Maria Elisa de. Clarice Lispector: um diálogo entre a filosofia e a literatura. In: Revista *Trans/Form/Ação*. São Paulo. Volume 11, p. 69-76, 1988. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v11/v11a09.pdf>> Acesso em 20/out/2018.

PLATÃO. *A República* (ou: sobre a Justiça. Gênero Político). Disponível em [file:///D:/Downloads/Downloads/Livro\\_RepublicaJusticaGenero.pdf](file:///D:/Downloads/Downloads/Livro_RepublicaJusticaGenero.pdf). Acesso em 28/set/2018

RUFINONI, Priscila Rossinetti. Estética como filosofia da arte: sobre a mimese. In: CARVALHO, Marcelo. CORNELLI, Gabriele (org.). *Filosofia: Estética e Política*. Volume 3. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, p. 161-175.

SPINELLA, Daniela. A posição do narrador, Rodrigo S.M., em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. In: *Revista FronteiraZ*. São Paulo, n. 1, 2008. Disponível em <

<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12614/9189>> Acesso em 20/out/2018.

WITTIG, Monique. El punto de vista: ¿universal o particular? in: *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Trad. Javier Saéz y Paco Vidarte. Barcelona: Egales, 2006.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. In: *Revista Ipotesi*. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105 - 116, jul./dez. 2009.

# GÊNERO MONOGRAFIA: ORGANIZAÇÃO RETÓRICA, COMUNIDADE DISCURSIVA E PROPÓSITO COMUNICATIVO

Gilvan Santos Gonçalves<sup>1</sup>

Fabiola de Jesus Soares Santana<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Os trabalhos sociorretóricos com que os membros de uma comunidade se envolvem devem refletir o processamento de todas as atividades e habilidades linguísticas, discursivas e retóricas aprendidas em um contexto. Nesse sentido, para alcançar a dimensão sociorretórica dos gêneros, recorreremos a Bazerman (2006), para quem os textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções, e os gêneros, formas de vida, *frames* para a ação social, lugares onde o sentido é construído. Eles moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Miller (1994, 1984) define gênero como ação recorrente e significativa, e como artefato cultural, e afirma que como padrões recorrentes do uso da língua, os gêneros ajudam a constituir a

---

<sup>1</sup> Graduando em Letras hab. Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professor de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, no Centro Educacional Dom Orioni-Ensino Fundamental II e Professor de Língua Portuguesa, no Instituto São José Ltda-Colégio Novo Mundo, em São Luís/MA. E-mail: gilvansantosg@outlook.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7773551607674661->

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: [fabiolajsantana@yahoo.com.br](mailto:fabiolajsantana@yahoo.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8066814898585035>.

substância da nossa vida e cultura (MILLER, 1984, p. 163). Já Swales (1990) propõe uma definição de gênero mais completa e complexa.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero.

De uma perspectiva baseada nos princípios teórico-metodológico da análise de gênero textual de linha anglo-americana, este trabalho utiliza a nova retórica de Miller (1984), Bazerman (1997), Marcuschi (2010) e a sociorretórica de Swales (1990) que apontam para os principais conceitos sobre o estudo do gênero como tipificação, ação retórica, sistema de atividades e comunidades discursivas, a fim de possibilitar a compreensão de como as pessoas agem no meio em que vivem e percebem os gêneros.

Embora o estudo do gênero introdução de monografia seja baseado no modelo CARS (Create a research space), criado por Swales (1990) e por ter sido adotado e adaptado na investigação da organização retórica de diferentes gêneros, o modelo apresenta limitações e dificuldades nas análises dos blocos de textos. Uma das dificuldades é o começo e o fim de alguns movimentos e passos nos parágrafos.

Os gêneros textuais acadêmicos ocorrem em comunidades discursivas, de modo que sua estrutura esquemática e propósitos discursivo-comunicativos devem ser reconhecidos pelos membros mais experientes destas e, portanto, membros novatos passam por determinados processos, de forma implícita ou explícita, para inserir-se na comunidade e se tornarem usuários e produtores proficientes de determinados gêneros.

Miller (1984) argumenta que, para uma teoria de gêneros, o mais importante seria o fato de as situações retóricas serem recorrentes, pois assim podemos tipificá-las por meio das similaridades e semelhanças importantes tanto em sua forma quanto em sua substância.

Na perspectiva de Bazerman (2006), o gênero é visto como parte de um sistema, composto por um conjunto de gêneros e de atividades, que estão ligados às ações realizadas pelas pessoas e ao propósito que esses gêneros estabelecem em suas vidas. Para caracterizar como os gêneros configuram-se e enquadram-se em organizações e em diversas atividades, Bazerman (2006) propõe vários conceitos que se destacam mostrando diferentes aspectos.

Swales (1990) atesta que gênero consiste em uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham alguns conjuntos de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem, e assim constituem a lógica para o gênero. Essa lógica molda a estrutura esquemática do discurso e, nesse sentido, influencia e constrange a escolha de conteúdo e estilo.

## O GÊNERO MONOGRAFIA E SUA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA

O estudo do gênero textual monografia constitui uma ferramenta importante no saber acadêmico e por isso necessitam de rigor metodológico e não podem ser submetidos à pura espontaneidade criativa de quem os elabora.

O principal objetivo de uma monografia é reunir informações, análises e interpretações científicas que agreguem valor relevante e original à ciência, dentro de um determinado ramo, assunto, abordagem ou problemática. É um documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a monografia é um trabalho científico ou tese elaborada com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de um orientador e visa obtenção do título de graduando, mestre, doutor ou similar.

A monografia pode ser entendida como um trabalho relativamente simples, onde seu autor procura abordar um único tema — diferente, portanto, de uma perspectiva panorâmica —, fazendo-o com clareza, profundidade, objetividade e, evidentemente, dentro dos parâmetros de formatação exigidos pelo mundo acadêmico e definidos por instituições, tecnicamente qualificadas, como por exemplo, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A parte da normatização e organização, a rigor, bastaria que a monografia fosse dividida em apenas três partes: Introdução, desenvolvimento e conclusão, pois com isto deixaria explícito:

- a. O tema que se quer abordar — e de que forma se pretende fazê-lo, levantando algumas hipóteses (quando for o caso);
- b. A problematização e abordagem do tema, suas origens, suas causas, implicações e efeitos e, por fim;
- c. O que se depreende do estudo que se realizou: a síntese das causas e motivos daquele fenômeno — confirma-se ou não as hipóteses anteriormente levantadas e procurar-se apontar caminhos e ou construir cenários sobre a questão.

Na produção de um trabalho monográfico, é necessário seguir algumas regras e etapas, tais como a construção de um pré-projeto e um projeto (TCC), a delimitação de um tema específico voltado a uma determinada área, a escolha de um problema, objetivos, objetos de estudo e metodologias, que podem ser qualitativas, quantitativas, entre outras.

Para Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), conforme publicado nas normas NBR 14724 (2002), os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e os de curso de especialização (monografias) devem “expressar conhecimento do assunto escolhido,



que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados”.

Os objetivos da monografia, segundo Lakatos e Marconi (1992, p. 153) são: 1—revelar gosto e tendências; 2— exteriorizar espírito de iniciativa e criatividade; 3— demonstrar amplitude de juízos. 4— manifestar capacidade de seleção em função das metas estabelecidas; 5— expor a experiência obtida pelas leituras e vivências pessoais; 6— apresentar capacidade analítica e valorativa, e 7—revelar capacidade de distinguir fatos de opiniões.

Nos manuais de trabalhos científicos, a monografia “[...] é uma dissertação que trata de um assunto particular, de forma sistemática e completa.” (MEDEIROS, 2003, p. 248). Segundo as normas técnicas que regulam os trabalhos científicos, consiste em “documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso programa e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador.” (NBR 14724, p. 2002).

Por outro lado, se considerarmos outras abordagens do ensino dos gêneros textuais podemos situar os estudos sociorretóricos ou da nova retórica de autores como Bazerman (2005) que relata que, em uma abordagem da teoria sociorretórica de gêneros textuais, deve-se considerar muito mais do que aspectos puramente formais, mas principalmente pensar o gênero monografia de conclusão de curso como “um fato social emergente” em uma situação típica em que se devem coordenar atividades e compartilhar significados, tendo em vista um propósito.

Nessa perspectiva, um gênero existe apenas a medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem. A noção de gênero como uma ação social exposta por Miller (1994) traz uma nova concepção de gênero textual, no qual o texto não teria mais um papel central para análise, uma vez que a retórica do gênero não deve concentrar-se no conteúdo ou estrutura, mas na ação social que ele desempenha. Essa noção enfatiza o gênero como uma ação retórica tipificada que

possui regras que o regulam e se distinguem em termos de forma, constituem uma cultura mediadora entre o público e o privado.

Vale realçar que as teses de Miller (1984) são muito importantes e fundamentais na abordagem sociorretórica de gênero. Segundo Miller (1984) compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos.

Nesse sentido, devemos pensar o gênero monografia como uma ação social decorrente de uma das exigências para obtenção do grau necessário para a conclusão de um curso de graduação e a conseqüente colação de grau e recebimento de diploma. Nessa seqüência de eventos relacionados à produção de uma monografia, muitos textos são produzidos e diversos fatos sociais também.

Bazerman (2005, p. 22), enfatiza que “cada texto cria para seus leitores um fato social” e “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social”. No evento conclusão de curso, há ações necessárias tais como:

- a. Cursar as disciplinas exigidas no currículo;
- b. Realizar as atividades exigidas nas disciplinas;
- c. Elaborar trabalho de conclusão de curso (TCC).

Além dessas abordagens e funcionalidades, no evento defesa de monografia de conclusão de curso, pressupõe-se também a apresentação oral desse gênero, que pode se efetivar por meio de apresentação em *PowerPoint*. Além de identificar o sistema de gênero de que faz parte e qual o sistema de atividades produzido para sua realização, e também, identificar as seqüências textuais utilizadas em sua produção.

## AS COMUNIDADES DISCURSIVAS E SUA CARACTERIZAÇÃO

Podemos caracterizar as principais definições de gêneros textuais e gêneros acadêmicos sempre tendo à visão de que gêneros são definidos em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados, que estabelecem formas estruturadas relativamente estáveis (BAKHTIN, 1986) e que impõem, até certo ponto, restrições de uso de recursos léxico-gramaticais. Esta visão está atrelada a três aspectos que são reconhecidos pelos estudiosos de gêneros:

Semelhantemente a Miller (2012), Bazerman (2006) trabalha na perspectiva de gêneros como ação social com ênfase aos fatores sociais em que se vê nas situações recorrentes as recorrências na forma e no conteúdo do ato de comunicação. Ou seja, como as pessoas interpretam as situações e respondem a essas situações que podem ser definidas da seguinte maneira:

- a. Recorrência de situações retóricas, que são identificadas pela caracterização de aspectos relevantes do contexto sócorretórico em que um dado gênero acontece e por meio dos propósitos comunicativos compartilhados por participantes de uma comunidade discursiva particular;
- b. Propósitos comunicativos devem ser compartilhados, sendo assim, o segundo traço específico de descrição de gêneros tanto em termos de recorrência, compartilhamento ou regularidades na elaboração de gêneros e;
- c. Regularidades de organização estrutural. O aspecto diz respeito à versatilidade genérica e pode ser observada em vários níveis, especialmente, na descrição linguística de gêneros, que vai desde a visão mais geral dos usos da língua (convenções genéricas) até sua realização mais específica.

As noções que se tem de gênero e de comunidade discursiva são muito próximas para Swales (2009), que considera as comunidades discursivas como legítimas redes socioretórica que

possuem alvos comuns. Elas produzem convenções e linguagens que são partilhadas por seus membros.

Os gêneros acadêmicos são entendidos, neste trabalho, como gêneros escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação e interação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, resenhas, fichamentos e relatórios de atividades, entre outros.

Em 1998, Swales especifica o conceito de comunidade discursiva dizendo que ela é o espaço de circulação responsável pela produção e reprodução de um grande número de gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais, ou seja, que agem fora das comunidades.

O próprio Swales (1998) revisa sua pesquisa e amplia os critérios estabelecidos para a definição de comunidade discursiva, devido à possibilidade de um indivíduo fazer parte de diferentes comunidades discursivas, bem como da possível inter-relação entre as comunidades, acarretando novas interferências comunicativas, devido às adaptações e evoluções dos gêneros, que por sua vez, refletem o desenvolvimento natural das relações sociais e comunicativas dos indivíduos. Desse modo, ocorre uma manipulação por parte daqueles que utilizam um gênero, podendo interferir na identificação do propósito real do gênero produzido ou utilizado, como é o caso do gênero textual monografia que é feito e produzido com uma intenção pessoal e ao mesmo tempo coletiva. Swales (1990) apresenta seis critérios definidores considerados por ele necessários para identificar um grupo de indivíduos de uma comunidade:

- I. A comunidade discursiva concorda amplamente com os objetivos públicos comuns associados a um discurso específico.

- II. A comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre os membros que variam de acordo com cada comunidade.
- III. A comunidade discursiva usa mecanismos de participação a fim de compartilhar informações e promover feedback.
- IV. A comunidade discursiva utiliza e compartilha gêneros. Esses gêneros são utilizados de modo a compartilhar o conhecimento, tendo em vista os propósitos da comunidade.
- V. Além dos gêneros, a comunidade discursiva possui um léxico específico. Os itens lexicais, incluindo as abreviaturas, são conhecidos pelos membros, especialmente os experientes. Sujeitos estranhos à comunidade costumam não compreender esse léxico.
- VI. A comunidade discursiva possui membros mais experientes e menos experientes. Portanto, A sobrevivência da comunidade depende do equilíbrio entre esses membros.

Em Swales (1998), encontramos que comunidade discursiva é o espaço de circulação responsável pela reprodução de um grande número de gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais fora das comunidades.

No critério I, a Comunidade Discursiva concorda amplamente com os objetivos públicos comuns associados a um discurso específico. Para o critério II, a Comunidade Discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre os membros que variam de acordo com cada comunidade. No critério III, a Comunidade Discursiva usa mecanismos de participação a fim de compartilhar informações e promover feedback.

Já no critério IV, a Comunidade Discursiva utiliza e compartilha gêneros. Esses gêneros são utilizados de modo a compartilhar o conhecimento, tendo em vista os propósitos da comunidade. Com o critério V, além dos gêneros, a Comunidade Discursiva possui um léxico específico, ou seja, os itens lexicais, incluindo as abreviaturas que são conhecidas pelos membros,

especialmente os experientes. Porém, sujeitos estranhos à comunidade costumam não compreender esse léxico.

No critério VI, a Comunidade Discursiva possui membros mais experientes e menos experientes, pois a sobrevivência da comunidade dependerá do equilíbrio entre esses membros. Em Swales (1998), Comunidade Discursiva é o espaço de circulação responsável pela reprodução de um grande número de gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais fora das comunidades.

Na teoria dos gêneros de Swales, há diversas contribuições fundamentais como a classificação do gênero como uma classe de eventos comunicativos que se constitui em torno de propósitos comunicativos partilhados entre membros da Comunidade Discursiva e que produz e reconhece a lógica a eles, que produz um repertório de gêneros e léxico próprio para os gêneros. Essa contribuição favoreceu ao estudo de gêneros em três aspectos, a preocupação com textos, no qual se entende que o texto não pode ser analisado sem o seu contexto retórico e social.

## O PROPÓSITO COMUNICATIVO E OS MOVIMENTOS RETÓRICOS

Ao se trabalhar o gênero monografia na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a respeito do evento comunicativo que esse gênero pode estabelecer como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e, portanto, compartilhados se evidenciam por meio da linguagem.

No universo acadêmico, a monografia é de fundamental importância, pois ela advém de uma exigência ou prática discursiva e intertextual que, de certa maneira, visa contribuir para o avanço da competência leitora e textual dos discentes envolvidos nas pesquisas. Neste contexto, não se pode deixar também de enfatizar a

importância do docente neste caminhar científico como o “ativador e provocador” da construção do conhecimento científico.

A produção de um trabalho monográfico é uma tarefa que exige muito do aluno como produtor de um conhecimento inovador, pois não representa uma simples produção de textos, mas um processo de escrita muito bem elaborado. Na construção desse gênero, o autor deve dominar a linguagem científica que circula no meio acadêmico e que possui como característica a explicação, a clareza da expressão exata do pensamento, a imparcialidade, a ordenação lógica, a objetividade e, por último, a simplicidade.

A produção textual da monografia de graduação, nesse caso, implica em um ato linguístico onde um autor apresenta suas ideias por escrito a um público alvo, o leitor. Entre as características de uma monografia de graduação, destaca-se a necessidade de apresentar temática única e ter um problema de investigação bem delimitado, uma vez que, para convencer seus interlocutores da pertinência da temática e da relevância do problema a ser investigado, é preciso que se elabore, com argumentação, a justificativa para que todos os interlocutores possam ser convencidos dessa pertinência.

De acordo com Swales (1990), os movimentos retóricos refletem o propósito ou os propósitos retóricos e comunicativos que os membros de uma comunidade pretendem compartilhar, propósitos esses que constituem o fundamento do gênero e são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva. Esse fundamento é responsável por modelar a estrutura esquemática do discurso, influenciando e limitando a escolha de conteúdo e estilo.

Diante disso, podemos conceber o gênero, como ações retóricas tipificadas que se baseiam em situações recorrentes em determinada, Miller (1984) defende que na prática discursiva nós aprendemos a agir retoricamente através do uso de tipos de discursos socialmente adequados aos vários contextos e servem como chaves para o entendimento do como participar em ações de uma comunidade.

Entendendo-se o propósito comunicativo neste sentido, procura-se estabelecer procedimentos seguros para o reconhecimento do status do gênero ao final da investigação, sem deixar de manter a relevância do conceito como critério de análise.

O evento ou propósito comunicativo depende da linguagem verbal, que primeiramente é constituída do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido, e esse ambiente tem que possuir um papel significativo e indispensável.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente ligados a vida cultural e social, portanto, são entidades linguísticas sócio-discursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Partindo desse pressuposto e pautando-se no estudo de Marcuschi passamos a entender que os tipos textuais devem possuir sequencia definida pela natureza linguística e que os gêneros textuais são os diferentes tipos de textos que encontramos no nosso dia a dia.

A expressão “gênero” sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim, como lembra Swales (1990, p. 33), ao afirmar que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização retórica e discursiva do gênero monografia deve estar baseada em um processo de argumentação que gira em torno da relevância do conteúdo do trabalho proposto ao leitor, e essa caracterização deve ser importante tanto para pesquisadores da área de gêneros textuais como para os que pretendem iniciar-se ou aprimorar seus conhecimentos em relação à constituição desse gênero textual.

O processo de argumentação e discurso deve estar evidenciado desde a elaboração de um simples artigo até a elaboração de uma



monografia ou participação na iniciação científica, seja na pós-graduação, onde os resultados de pesquisa se voltam à elaboração de relatórios, ou em notas de leitura, resenhas, resumos, fichamentos até a elaboração da dissertação mestrado e da tese de doutorado.

O incentivo as práticas comunicativas e discursivas de leitura, compreensão e interpretação de diferentes textos com propósitos comunicativos diferentes é o primeiro passo e meio de superação das dificuldades enfrentadas pelos discentes, este papel docente e discente é necessário e importante já que o discurso que se estende nos meios acadêmicos é que um número razoável de alunos, sejam de graduação ou da pós-graduação, ainda encontra sérios problemas com sua produção textual, e na compreensão dos gêneros existentes no ambiente acadêmico.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social* – São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola, 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho. *Gêneros na linguística e na literatura: Chales Bazerman, 10 anos de incentivos à pesquisa no Brasil*. Recife. Editora universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: editora Parábola, 2008.

MILLER, Carolyn R. *Gênero Textual, Agência e Tecnologia* – (Org.). Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel. São Paulo: editora Parábola, 2012.

SWALES, John. *Gêneros Textuais e Comunidades Discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SWALES, John. *Gêneros Textuais e Comunidades Discursivas* (um diálogo com John Swales) – Coleção Leitura, Escrita e Oralidade.Org. (Bernadete Biasi – Rodrigues, Júlio Cesar Araújo, Socorro Cláudia Tavares de Sousa). São Paulo: editora Autentica 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Genre analysis is English in academic and research settings*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Genre identification and communicative purpose: a problem and possible solution*. New York: Cambridge, 2001.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* v. 70, p. 151-167, 1984.

MILLER, Carolyn R. *Rhetoric Community: the cultural basis of genre*. In: *Genre and the New Rhetoric*, 2005, p. 67-78.

MILLER, Carolyn R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

# O TEXTO VISUAL EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE ANÁLISES SEMIÓTICAS DO GÊNERO PROPAGANDA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quézia Cavalheiro Mingorance Ramos<sup>1</sup>

Renan Paulo Bini<sup>2</sup>

Solange Goretta Pizzato<sup>3</sup>

## REFLEXÕES INICIAIS

O desenvolvimento deste estudo foi motivado, inicialmente, a partir de reflexão sobre as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Língua Portuguesa*, publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e a partir de experiências docentes e acadêmicas na área de Língua Portuguesa, no Estado do Paraná-BR (PARANÁ, 2008).

De acordo com o documento, o objetivo primordial das aulas de Língua Portuguesa, nas escolas públicas, é promover o desenvolvimento da equidade social por meio da formação crítica dos alunos da valorização e do aprimoramento das singularidades. A

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Possui Especialização em Língua Inglesa e Graduação em Licenciatura em Letras Português e Espanhol.

<sup>2</sup> Doutorando em Letras pela Unioeste; Possui Mestrado em Letras, Especialização em Marketing, Propaganda e Vendas e Graduação em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo; Graduando em Letras Português e Italiano pela Unioeste.

<sup>3</sup> Mestranda em Letras pela Unioeste; Possui Especialização em Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores e em Língua Inglesa; Especialização em andamento em Metodologia da Língua Espanhola pela Faculdade São Braz; Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter).

metodologia para a conquista desta utopia, segundo as Diretrizes, está na atuação dos professores, considerando a capacidade de contextualização dos conteúdos disciplinares e do estabelecimento de relações interdisciplinares, gerando uma transformação “emancipadora” nos alunos (PARANÁ, 2008, p. 15).

As *Diretrizes Curriculares* também discutem sobre a importância da utilização de múltiplas linguagens em sala de aula, ou seja, o letramento deve garantir que os alunos consigam desenvolver um olhar crítico baseando-se em textos verbais e não-verbais e compreender a influência de aspectos intertextuais nestes diferentes textos. O documento defende o ensino de diferentes gêneros, que são adaptados e reformulados assim como a língua (perspectiva bakhtiniana). Além disso, o ensino dos gêneros deve “levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (PARANÁ, 2008, p. 53), o que inclui gêneros de diferentes naturezas, desde textos formais a textos literários que possibilitam a sensibilidade estética, aprimoramento da linguagem metafórica e expansão lúdica da oralidade, etc.

Inicialmente, é preciso concordar com as orientações do documento. As salas de aula contemporâneas são constituídas por crianças e adolescentes que, caso comparados aos professores, possuem relações muito mais próximas com instrumentos tecnológicos, conforme apontam estudos de Palfrey e Gasser (2011), que denominam estes indivíduos como nativos digitais. Assim, os produtos midiáticos, com características híbridas e compostos por linguagens verbais e visuais, tornam-se influenciadores no processo de desenvolvimento subjetivo desses alunos.

Por outro lado, apesar de essas observações serem um consenso entre professores de Língua Portuguesa, nota-se que a maior parte das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Letras prepara os acadêmicos para tecerem reflexões e análises linguísticas principalmente fundados em textos verbais em sala de aula. Nessa perspectiva, este capítulo visa demonstrar possíveis contribuições da

*Semiótica* para análises de textos visuais, como o gênero Propaganda, aplicadas ao contexto de sala de aula.

Para ilustrar este processo, além da apresentação de aspectos teóricos relevantes a esta proposição, como concepções de texto, orientações de documentos oficiais (como o BNCC) e a *Semiótica*; são apresentadas análises da propaganda *We Believe: The Best Men Can Be*, da marca Gillette, publicada na plataforma *YouTube* em 13 de janeiro de 2019, e veiculada em redes sociais emissoras de televisão norte-americanas. Além das análises, são apresentadas possíveis atividades relacionadas à propaganda, que poderiam ser realizadas em aulas de Língua Portuguesa.

Conforme poderá ser notado a seguir, este capítulo não possui o interesse de realizar análises exaustivas e de esmiuçar a propaganda selecionada a partir da *Semiótica*. Caso assim o fizesse, seria destinado a acadêmicos e pesquisadores da disciplina. Esta exposição, ao contrário, visa oferecer suporte a professores de Língua Portuguesa, na Educação Básica, que almejam pelo desenvolvimento da competência de leitura crítica nos alunos, também considerando textos visuais.

## ALGUMAS CONCEPÇÕES DE TEXTO E LETRAMENTO

Considerando a chamada de publicação em que este capítulo foi submetido, *As abordagens do texto em sala de aula*, cabem aqui, algumas reflexões sobre as concepções de texto considerados para o desenvolvimento desta proposição. A palavra texto vem do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. O texto seria então o resultado de uma combinação perfeita de “fios” (orações) tendo como resultado uma costura (texto propriamente dito). Apesar de a origem etimológica da palavra remeter a concepções de texto ligadas à linguagem verbal, na atualidade, compreende-se que o conjunto de signos visuais que veiculam uma determinada mensagem também podem ser considerados textos.

Segundo Fiorin e Platão (2000, p. 17), dificilmente podemos definir o que é um texto. Entretanto, esses autores nos dão algumas

características do que um texto deve apresentar. Para eles, um texto deve conter coerência de sentido, pois não podemos apenas disponibilizar algumas frases sem conectá-las adequadamente umas às outras. Ao utilizarmos os conectivos adequados estaremos interligando as orações e diminuiremos o risco de comprometer a ideia central do texto.

Conforme Koch (2004, p. 12), os textos começaram a ser percebidos na década de 1970 como elementos constitutivos e complexos (verbal e não verbal), capazes de realizar os propósitos comunicativos e sociais dos falantes. De acordo com Koch (2004, p. 12), coube à Linguística Textual a tarefa de “provar que os pressupostos e o instrumental metodológico dessas teorias eram transferíveis ao estudo dos textos e de sua produção/recepção, ou seja, que se poderia atribuir também aos textos a qualidade de formas de ação verbal”.

Para Costa (2003, p. 3), “diferentes óticas adotadas pelos pesquisadores na área da linguística possibilitam o surgimento de várias acepções para o termo texto”. Conforme explica a autora, o texto já foi visto como unidade de análise, com observação das “relações de sentido que ocorrem no interior do texto e que se organizam superficial e linearmente no texto [...], tais como marcas linguísticas, índices formais e conectivos”.

Considerando-se tais premissas, o texto deixa de ser considerado um produto acabado. Deve ser entendido em seus processos de planejamento, de verbalização e de construção. Trata-se do resultado de ações coordenadas de indivíduos atuantes socialmente. Para Cavalcante (2012, p. 20), texto “é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”.

Dessa maneira, os sujeitos são vistos como indivíduos ativos na sociedade: portanto, o texto os privilegia, bem como os seus conhecimentos, em processo de interação. Segundo a autora, ao compreendermos que os sentidos do texto não estão presentes apenas

na superfície textual, que esses sentidos são construídos por meio da interação locutor-texto-interlocutor, entendemos que os contextos são essenciais para o trabalho de interpretação dos eventos comunicativos. A definição de texto prevê algo que estará pronto, acabado, porque a delimitação envolve fatores que também são externos ao escopo estrutural. Desta forma, os parâmetros não são precisos, pois tudo é maleável e instável, o que dificulta a noção de texto (CAVALCANTE, 2012).

Em relação ao letramento, adotamos a concepção de Martins (1994, p. 30), que afirma que é preciso considerar a leitura “como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Além disso, a pesquisadora destaca que “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios”. Nessa perspectiva, neste estudo, consideramos que o letramento crítico e eficaz dos alunos ocorre não só quando aprendem a decifrar códigos linguísticos e a escrever, mas principalmente a partir do momento em que passam a compreender, refletir e analisar o mundo a partir de diferentes gêneros textuais, sejam eles verbais ou visuais.

## AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INSERÇÃO DE DIFERENTES GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA

Nascidos nas interações e materializados em situações comunicativas recorrentes em nossa vida diária, como apontam os estudos bakhtinianos, os gêneros discursivos se destacam por composições funcionais. Retomamos aqui a discussão acerca de enunciação que, como Volochinov e Bakhtin (1926) apontam, trata-se do produto da interação entre os indivíduos e não se desvincula de uma situação concreta. Os gêneros do discurso, entendidos sob a ótica bakhtiniana, são produzidos em determinado contexto e, por meio dele, é garantida a chave de sua forma e conteúdo.

Vale destacar, porém, antes de nos aprofundarmos nas teorias acerca dos gêneros discursivos, que, ao tratarem da noção de enunciado, Volochinov e Bakhtin (1926) destacaram algo que é

fundamental para o entendimento dos gêneros. O todo significativo (como os autores definem enunciado) compreende a parte realizada em palavras e a parte presumida. A respeito disso, Menegassi e Cavalcanti (2013), revisitando as teorias bakhtinianas, explicam que:

A primeira se constitui por meio dos fatores verbais, marcas linguísticas e até mesmo visuais, que denominamos de verbo-visual, enquanto a segunda é constituída pelo extraverbal nas interações sociais, históricas e discursivas em que os indivíduos convivem, isto é, por conhecimentos que não estão explicitamente demarcados na materialidade analisada, mas, sim, nos implícitos sócio-histórico-ideológico-contextual da produção, nas duas manifestações já apontadas (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 435).

Tratar dos gêneros discursivos requer que consideremos o extraverbal, que não está marcado na linguagem verbal ou visual, porém está nos implícitos das interações verbais. Por meio do extraverbal o interlocutor pode identificar as características do meio social que interferiram a produção do enunciado, a fim de que “sua compreensão se qualifique, permitindo que a interação se instale e a enunciação se efetive, gerando o ato comunicativo” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 435).

Reforçamos que, para levar a cabo o trabalho com os gêneros discursivos, é preciso olhá-los além de seu conteúdo temático, construção composicional e estilo, e tomá-los em sua dimensão social, correlacionando-o com a situação social e pelas relações sociais que o suscitaram (RODRIGUES, 2001). Volochinov e Bakhtin (1926) apontam que o contexto extraverbal compreende: a) o horizonte espacial visível aos interlocutores; b) o conhecimento e a compreensão comum da situação comunicativa pelos interlocutores; e c) sua avaliação comum de tal situação.

Os gêneros discursos surgem de necessidades de dizer, das quais surgem os projetos de dizer em conformidade com as práticas socioculturais, e do diálogo entre enunciados precedentes e subsequentes. Assim, quem produz o enunciado escolhe o que dizer e como fazê-lo, em vista do papel que toma na interação, do papel que atribui ao interlocutor (KOCH, 2009). Nesse viés, vale atentar que os



gêneros discursivos são produzidos, ainda, em vista de determinadas esferas de circulação, que podemos entender como dimensões dinâmicas das relações humanas (COSTA-HÜBES, 2014).

## POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA

A semiótica, segundo Pierce (2003), detém-se à análise dos signos, propondo a classificação e o tipo de relação que o signo mantém com o referente. Diferentemente das áreas de estudo filiadas à linguística, que observam apenas os signos verbais; a Semiótica também considera os significados vinculados a signos não verbais, como elementos presentes na fotografia, em vídeos etc. Ela é responsável por explicar a construção do significado, sendo uma ciência que se desenvolve a partir do aprofundamento do estudo da linguagem. Neste aspecto, a Semiótica desponta-se como importante aparato teórico de análise de signos não-verbais, extraindo-se, a partir do imagético, aspectos respectivos a determinadas convenções sociais e inferidos, de forma proposital ou não, nos diferentes signos.

Destaca-se neste ponto as particularidades que a semiótica peirciana propõe em contraponto com outros estudos em relação aos signos, como os feitos por Saussure, por exemplo, que em suas análises, restringe-se a aplicação do campo linguístico, ou seja, aos signos relacionados à linguagem verbal, abordagem geralmente estudada de forma ampla nos cursos de Letras. Já Peirce, sugere uma Semiologia que englobe quaisquer princípios sîgnicos; sejam eles de natureza linguística, visual, sonora, etc.

A teoria também se distingue de outras com intuito de análise, como Análise do Discurso de vertente francesa, por exemplo. Isso, porque a Semiótica também considera a memória social e os possíveis interdiscursos relacionados, porém, considerando-os como elementos que influenciam na interpretação dos analistas em Secundidade e Terceiridade e não como possivelmente influenciaram o contexto de produção do signo ou do ambiente em que ele retrata no objeto analisado.

A semiótica Peirciana considera os signos além do que a linguística e de que a verbalização possa sugerir; assim, de acordo com Cunha (2008), admite-se a existência e a relevância das mais variadas naturezas sgnicas para a construção de um múltiplo e complexo reino dos signos chamada Semiosfera:

Uma placa de trânsito, por exemplo, torna-se um signo — mesmo que não linguístico, na concepção verbal do termo, — pois reproduz através de elementos visuais alguma ação ou ordem que deverá gerar no receptor da mensagem algum efeito, seja este de caráter contemplativo, reativo ou, num nível mais complexo, interpretativo (CUNHA, 2008, p. 2).

De acordo com Peirce (2003), a ação sgnica é uma atividade evolutiva, crescente, onde um signo transforma-se em outro signo em um processo de relações lógicas. O interpretante, terceiro elemento da cadeia semiótica, realiza o processo de interpretação sendo, também, elemento constituinte da própria cadeia sgnica. Assim, ao observarmos atentamente as conexões lógicas entre os três elementos da tríade, evidencia-se a ação gerativa do interpretante, que em seu próprio procedimento de transformação, gera outro signo, em um processo de potencial crescimento da cadeia semiótica. O signo está destinado a crescer porque a transferência da representação por parte do interpretante significa que o signo é inevitavelmente incompleto em relação ao objeto que representa (CORREIA, 2014).

Nesse sentido, segundo Peirce (2003), todo o processo de geração lógica do signo, é responsável pelo impulso de continuidade, crescimento e evolução. Santaella (1983), a partir de seus estudos da semiótica peirceniana, define a interpretação dos signos na consciência humana a partir das etapas: *Primeiridade*, *Secundidade* e *Terceiridade*. Além da apresentação de um breve conceito sobre cada categoria, também apresentamos reflexões pertencentes a cada instância que poderiam ser realizadas em sala de aula com alunos, diante de signos não-verbais (sem a utilização dessas terminologias teóricas).

*Primeiridade*: categoria que dá à experiência sua qualidade distintiva, seu frescor, originalidade irrepetível e liberdade. Trata-se,

pois, de uma consciência imediata tal qual é. Nenhuma outra coisa senão pura qualidade de ser e de sentir. A qualidade da consciência imediata é uma impressão (sentimento) *intotum*, indivisível, não analisável, inocente e frágil. “o signo como mera qualidade, um existente concreto ou uma lei geral” Peirce (2003). Diante de um texto visual, em nível de *Primeiridade*, os professores de Língua Portuguesa poderiam estabelecer as seguintes reflexões: Qual é o formato e o gênero do texto visual? (é um vídeo? Uma fotografia? Uma propaganda?); Qual é a extensão do texto visual? (grande? Média? Pequena?); Apresenta um ou mais objetos, uma ou mais pessoas ou um outro tipo de ser (figuras humanas, animais, vegetais, seres animados ou inanimados etc.)?; Reporta-nos a um ambiente interno ou externo? Amplo? Iluminado?; É um ambiente rural ou urbano? Possui vegetação? De que tipo?.

*Secundidade*: é aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de luta e confronto. Ação e reação ainda em nível de binariedade pura, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei, relação do signo com seu objeto em si. Diante de um texto visual, em nível de *Secundidade*, os professores de Língua Portuguesa poderiam estabelecer as seguintes reflexões: A direção da luz incide sobre qual ponto ou parte?; Quais cores são empregadas na unidade? Qual é a cor predominante? Vivas ou apagadas?; o texto visual possui quantos planos? O que é apresentado em cada plano?; A perspectiva possibilita estabelecer uma dimensão de distanciamento ou proximidade com aquilo que se encontra representado? O que se destaca?; Qual ação está sendo executada pelo(s) personagem(ns)?; Pode ser considerado um texto visual complexo ou simples?.

*Terceiridade*: Diz respeito a inteligível da experiência, trazendo consigo os significados dos signos, à esfera da representação e da simbolização. Neste âmbito se realiza a elaboração intelectual, a junção dos dois primeiros aspectos à sua vivência, ou seja, ela confere à estruturação dos dois primeiros elementos em uma oração o contexto pessoal necessário. Ele aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos,

através da qual representamos e interpretamos o mundo. Diante de um texto visual, em nível de *Terceiridade*, os professores de Língua Portuguesa poderiam estabelecer as seguintes reflexões: Os elementos que compõem a cena reportam-nos a uma época do passado mais distante ou mais remoto da atualidade? O que nos leva a essa possibilidade de entendimento?; A localização espacial é dada por quais elementos? É um texto visual produzido por um amador ou por um profissional? Onde foi veiculado? Para que tipo de leitor?; A cena exhibe um acontecimento de natureza: familiar, social, política, comercial, cultural, informativa, religiosa, estética ou científica?; Por que são escolhidas determinadas perspectivas e não outras?; Quais relações o texto imagético mantém com outros textos da história (intertextualidade)?.

Os estudos de Peirce (2003) demonstram que as análises semióticas estão ligadas ao contexto e à cultura dos analistas, além do conhecimento de mundo e subjetivo. Além disso, destacamos que o roteiro de análises apresentado acima é apenas um exemplo de interpretações para cada nível, demonstrando o quanto as reflexões podem ser ampliadas a partir de cada nível interpretação dos signos na consciência humana.

#### ATIVIDADES SUGERIDAS A PARTIR DO TEXTO VISUAL *WE BELIEVE: THE BEST MEN CAN BE*, DA MARCA GILLETTE

Nosso objetivo neste momento do texto é nos voltar ao gênero discursivo propaganda, propondo atividades de leitura e produção escrita, para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, amparando-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e considerando possíveis contribuições das teorias discutidas nos tópicos anteriores. Nosso objeto é a propaganda da marca *Gillette*, compartilhado internacionalmente no dia 13 de janeiro de 2019. Em termos gerais, compreendemos que as propagandas divulgam crenças e ideias com o propósito de influenciar as atitudes do público que as recebe. Vale retomar aqui o que apontamos anteriormente: produzido a partir de um projeto de dizer, imersa na esfera publicitária e dialogando com outros gêneros da esfera social, a propaganda se constitui na

dinâmica social, a partir da qual surge seu conteúdo temático, construção composicional e estilo, além de estar envolvida pelo contexto extraverbal.

Pensando no caminho que percorremos até agora, propomos atividades de leitura cujo foco é interação, ou seja, atividades que possibilitem o diálogo entre o autor, o texto e o leitor e a estimulação da interpretação dos textos visuais nas diferentes instâncias da consciência humana (*Primeiridade, Secundidade e Terceiridade*). Atentamo-nos à articulação dos eixos de leitura, escrita e oralidade, conforme se propõe na BNCC:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem [...] (BRASIL, 2017, p. 137).

A propaganda constitui, na BNCC, uma prática de linguagem do campo jornalístico/midiático. O documento sugere algumas habilidades que devam ser trabalhadas por meio da propaganda e das demais práticas de linguagem. Dentro do eixo “Leitura”, por exemplo, destacamos a seguinte habilidade:

Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros (BRASIL, 2017, p. 139).

Em vista de tais orientações, propomos as primeiras questões que podem ser exploradas, antes mesmo de que se apresente o vídeo da propaganda aos alunos. Os encaminhamentos que sugerimos

constituem o que se denomina de pré-leitura, ou reconhecimento do texto, como propõem Fuza e Menegassi (2017).

1. Antes da apresentação da propaganda, cabe ao professor apresentar informações acerca desse gênero. Indica-se também que explorem os conhecimentos dos alunos a respeito da temática abordada. Isso pode ser feito após apresentar o *slogan* da marca Gillette (The Best a Man can Get) e o título do vídeo “*We Believe*”, por meio de perguntas como:
  - a. Você já ouviu falar dessa marca?
  - b. Conhece outras propagandas dos produtos que eles comercializam?
  - c. Em sua opinião, o que *slogan* da marca “O melhor que um homem pode conseguir” sugere para o público alvo?
  - d. Sabendo que o título é “Nós acreditamos”, qual você imagina que seja o conteúdo dessa propaganda?
  - e. Qual é o possível público alvo da propaganda?
  - f. O que você entende ou já ouviu sobre “masculinidade tóxica”?

Após esse diálogo inicial com os alunos, o professor pode explicar que a marca publicou o vídeo em sua página/canal do *Youtube* e também a divulgou em emissoras de televisão norte-americanas. Este exercício irá ampliar o conhecimento de mundo e subjetivo dos alunos e, conseqüentemente, ampliará a riqueza de detalhes a serem percebidos pelos alunos no momento em que se depararem com o objeto. Na sequência, poderíamos questionar:

- a. Por que as marcas divulgam suas propagandas em canais da *internet*? Que vantagens isso lhes pode trazer?

Tendo por base Fuza e Menegassi (2017), após o diálogo prévio com os alunos, passamos para a segunda fase, na qual os alunos verificam as previsões feitas inicialmente, atribuem significados ao que assistiram e constroem a compreensão. Não

perdemos de vista, o que se propõe na BNCC, e tentaremos levar os alunos a:

Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes (BRASIL, 2017, p 139).

2. Apresenta-se o vídeo “*We Believe: The Best Men Can Be | Gillette (Short Film)*”, que pode ser encontrado no *Youtube* na versão original (em inglês) e em outras versões legendadas em português. Na sequência, propõem-se os questionamentos:
  - a. Por que a agência publicitária que produziu a propaganda escolheu determinadas situações para compô-la? O que essas cenas representam?
  - b. Ao questionarem, no início do vídeo, “isso é o melhor que um homem pode conseguir”, ao que eles se referem?
  - c. Em determinado momento do vídeo, fala-se de “velhas desculpas”. A que o produtor se refere?
  - d. A propaganda fala sobre mudanças. Quais mudanças foram possíveis perceber de mudanças no comportamento das pessoas apresentadas no vídeo?
  - e. que já assistimos à propaganda responda: por que o título do vídeo é “Nós acreditamos?”. Que elementos da propaganda reforçam a ideia do título?
  - f. Entre as atitudes apresentadas ao longo de todo o vídeo, quais você julga mais adequadas, quais são inadequadas e por quê?
  - g. Tomando em conta que um dos objetivos das propagandas é persuadir o público alvo, levando-os a adquirir os produtos divulgados pelas marcas, responda: em sua

opinião a marca Gillette atingiu ou atingirá seus objetivos de venda?

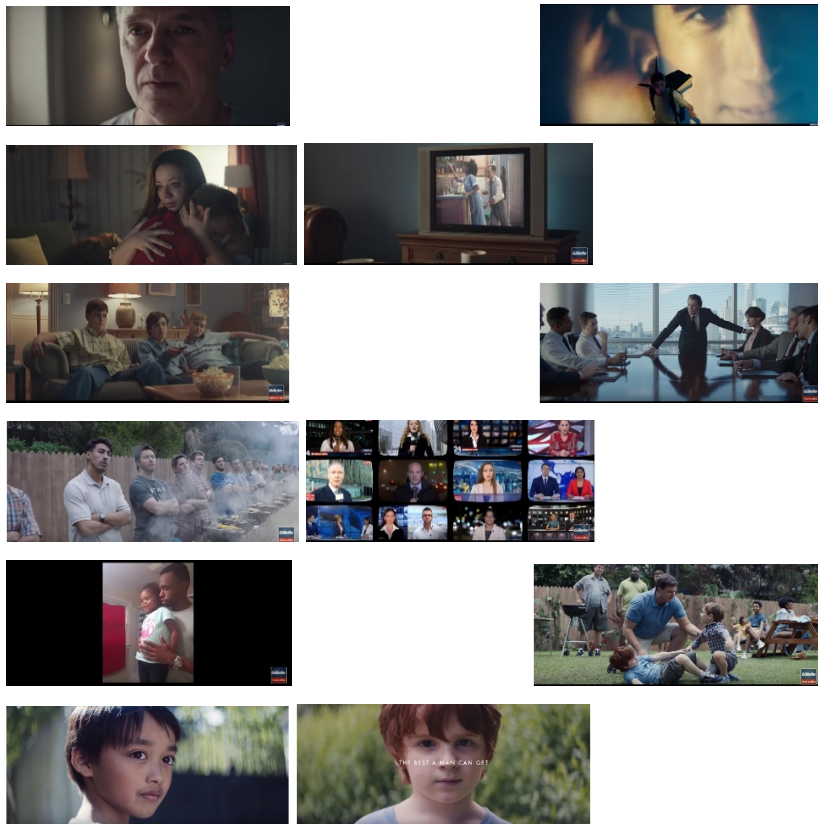
- h. Como leitor/ouvinte dessa propaganda, você está de acordo com o conteúdo apresentado? Por quê?

Por meio dos questionamentos feitos até aqui, o professor permite que os alunos produzam respostas pessoais a partir do diálogo entre as questões anteriores — de resposta textual e de respostas inferenciais —, levando-os “a raciocinar sobre o que lê e a articular o tema textual com sua experiência pessoal, com manifestações idiossincráticas” (FUZA, MENEGASSI, 2017, p. 278).

3. Após essa discussão é interessante que o professor explore as características do suporte no qual o vídeo foi publicado. A própria marca deixa um comentário sobre a propaganda. É válido lê-lo e discutir com os alunos.
  - a. Se você já assistiu a outras propagandas da Gillette, quais as semelhanças e diferenças que você pode identificar entre elas? (caso os alunos não tenham assistido ou não se lembrem, o professor pode selecionar algumas propagandas de outros anos e apresentar para que se possam fazer as comparações).

Figura 1 — Sequência de cenas da propaganda We Believe: The Best Men Can Be | Gillette (Short Film)





Fonte: Sequência de cenas disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0>

- Na seção anterior, apresentamos um possível roteiro de reflexões adequadas às instâncias de *Primeiridade*, *Secundidade* e *Terceiridade* da Semiótica. Para que uma reflexão aprofundada seja realizada em sala de aula, recomendamos que, após a apresentação completa do vídeo, a propaganda seja reapresentada de modo pausado, para que os alunos observem os detalhes e reflitam sobre os sentidos vinculados a cada cena.

5. Em vista da riqueza de conteúdo apresentado na propaganda, sugerimos que o professor estenda o trabalho e discuta com os alunos temas como o que é e como ocorre a masculinidade tóxica.
6. Após a discussão a respeito de temas como *bullying*, assédio, violência e outros, o professor pode propor que os alunos produzam uma propaganda (em forma de vídeo), na qual trarão para debate estes e outros temas necessários de discussão, a fim de contribuir para a desconstrução de estereótipos tóxicos. As propagandas produzidas são veiculadas em um canal do *Youtube*, criado pelo professor e pela turma, que pode ser divulgado em toda a escola.

Destacamos que a produção do canal é fundamental para que os alunos compreendam que os enunciados que produzem circulam socialmente em determinados veículos/suportes, bem como têm um público leitor e são produzidos sob determinadas condições de produção, assim como propostos pelos estudos bakhtinianos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste capítulo, discutimos sobre a importância da abordagem de textos visuais em aulas de Língua Portuguesa. Para isso, discutimos possíveis contribuições de da Semiótica por meio de reflexões teóricas e práticas, além de um roteiro de análises e proposição de atividades, considerando a propaganda *We Believe: The Best Men Can Be*, da marca Gillette.

Cabe, aqui, reafirmar que esta pesquisa não foi desenvolvida visando a análise semiótica aprofundada do texto visual selecionado como exemplo. Assim, por meio deste estudo, esperamos instigar o ato de os professores de Língua Portuguesa estudarem mais sobre a Semiótica e refletirem sobre a possibilidade aplicar algumas de suas contribuições no contexto de sala de aula, como nas atividades aqui sugeridas para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base nacional curricular*. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 15 fev. 2018.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA, G. S. 2003. *Texto e coesão textual*. CEFET- UNED /FLORIANO - PI, 10 p., 2003. Disponível em: <<http://www.giseldacosta.com.br/public/2184327-Texto-e-coesao-textual.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. S. *Lições de texto: Leitura e redação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, jan./jun. 2017.
- KOCH. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- PALFREY, J.; GASSER, URS. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2008.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Netto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.



