



Semiótica e Ensino: possibilidades para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental

Fernanda Valeska Mendes da Silva*

Resumo: Considerando que o ensino de leitura é um dos maiores desafios da escola brasileira, propomo-nos – em nossa pesquisa de mestrado – a realizar um estudo que contribuísse para uma abordagem eficaz do texto, no que diz respeito ao ensino e ao desenvolvimento de proficiência leitora em discentes do 9º ano. Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação, à luz da teoria Semiótica de Algirdas Julien Greimas (linha francesa) e das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Neste artigo, apresentamos uma das atividades implementadas em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Igarapé-Açu, Pará. Os resultados comprovaram que, apesar de sua complexidade, a Semiótica se torna eficaz quando orientada didaticamente para o processamento dos sentidos nas atividades de leitura. Ademais, confirmou-se que, mesmo não sendo conhecida como uma teoria destinada ao ensino de leitura – sobretudo na educação básica – a Semiótica injeta na escola uma perspectiva diferente das utilizadas corriqueiramente pelos professores na sala de aula, configurando-se como mais uma possibilidade, enquanto recurso teórico-metodológico, para o ensino de leitura em contextos escolares.

Palavras-chave: leitura; competência leitora; semiótica.

Introdução

A abordagem acerca do ensino de leitura nas escolas vem há algum tempo figurando em seminários, colóquios e outros eventos acadêmicos que fomentam o ensino de língua materna. Possivelmente, a amplitude desse debate tenha se dado por conta da complexidade que perpassa a tarefa de formar leitores competentes. É fato, confirmado em pesquisas e nos resultados das avaliações em larga escala, como é o caso das aplicadas pelo SAEB¹, que a escola vem falhando nesse

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160584 .

* Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Endereço para correspondência: mendesvaleska36@gmail.com . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0414-3642> .

1 O Ministério da Educação instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Ele é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. Elas são avaliações da aprendizagem coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

propósito. Não se pode, no entanto, deixar de considerar a diversidade de aspectos que interferem nessa questão, como: a própria complexidade do ato de ler; as práticas de formação de leitores adotadas pelos sistemas de ensino; a ausência da família na vida escolar dos filhos; e a condição social e econômica dos alunos etc. Neste estudo, enfatizamos, sobretudo, a leitura em âmbito escolar.

Nesse preâmbulo, entendemos que não há como desvincular a escola da formação de um leitor competente. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), por exemplo, formalizam esse dever das instituições de ensino. Porém, mesmo com o avanço nas pesquisas linguísticas, de acordo com dados do Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP) e com as práticas educacionais vivenciadas por nós na escola, a baixa proficiência de leitura dos nossos alunos ainda é uma problemática.

Preocupados com essa realidade, propomo-nos, no Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS, a realizar uma pesquisa que pudesse contribuir com a melhoria educacional no que diz respeito à abordagem do texto na escola, especificamente no ensino de leitura. Para tanto, lançamos mão da proposta teórico-metodológica da Semiótica de linha francesa – teoria do texto que apresenta ainda poucas pesquisas aplicadas ao contexto da educação básica – disseminada por Algirdas Julien Greimas (1975), associando-a às estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Neste artigo, apresentamos somente um recorte da pesquisa realizada. Selecionamos para ilustrar a discussão os resultados alcançados em algumas atividades de leitura presentes no caderno pedagógico destinado ao docente de educação básica, produto final da intervenção de nosso estudo.

1 Fundamentação teórica

1.1 A Semiótica do texto

A Semiótica abordada neste trabalho foi disseminada por Algirdas Julien Greimas e tem na obra *Semântica Estrutural* (1973) seu marco inicial. A presente teoria se insere no grupo das que se ocupam do estudo da geração de sentido; ela “tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (Barros, 2010, p. 7), examinando, inicialmente, seu plano de conteúdo, “concebido sob a forma de um percurso global que simula a ‘geração do sentido’” (Lara; Matte, 2009, p. 11).

O texto, no viés semiótico, assim é concebido:

Se, no momento da leitura normal, o fazer receptivo e interpretativo do leitor-enunciário continua implícito, sua explicitação, sob forma de procedimentos de análise estabelecidos tendo em vista a reconstrução do sentido (informado e mediatizado pelo significante), constitui tarefa da semiótica textual (narrativa e discursiva). Nessa perspectiva, entende-se por leitura a construção ao mesmo tempo sintática e semântica, do objeto semiótico que explica o texto-signo. (Greimas; Courtés, 2011, p. 281-282)

Exatamente por isso, os sentidos são construídos a partir de mobilizações e organizações que consideram uma sintaxe e uma semântica do discurso; pois, de acordo com Fiorin (2016, p. 21), uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos. Desse modo, a Semiótica dá conta dos significados propostos pelo enunciador e aponta caminhos para que o

enunciatório alcance os sentidos pré-estabelecidos a partir das construções linguísticas realizadas.

Nessa perspectiva Semiótica, o texto pode ser entendido como objeto de significação e de comunicação entre sujeitos. Para Barros (2010, p. 7), a concepção do texto como objeto de comunicação entre dois sujeitos se refere ao fato de o texto encontrar seu lugar entre objetos culturais, inseridos por formações ideológicas específicas, já enquanto objeto de significação centra a análise em procedimentos e mecanismos que o estruturam e o tecem em “um todo de sentido”.

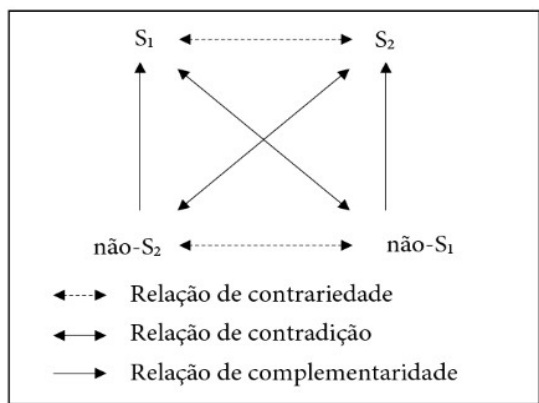
Para a Teoria Semiótica, o sentido é construído sob a forma de um Percorso Gerativo de Sentido – PGS – que vai do aspecto mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Assim, os níveis que fazem parte deste percurso “vão se complexificando e concretizando as estruturas mais abstratas e profundas até chegar à manifestação; quando, então, o plano de conteúdo (o do discurso) se junta a um plano de expressão (verbal ou não verbal) para constituir o texto [...]” (Lara; Matte, 2009, p. 11). Dessa forma, a Teoria Semiótica usa o percurso gerativo para atribuir sentido aos textos e, para tanto, estrutura-os em três patamares: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Esses níveis apresentam um componente sintático e um semântico.

No nível fundamental, o componente semântico se manifesta por meio de uma oposição mínima, a partir da qual se constrói o sentido do texto. No entanto, de acordo com Fiorin (2016, p. 21-22), para que se estabeleça uma distinção entre dois elementos é necessário que eles possam ser apreendidos conjuntamente e tenham um traço comum, sobre o qual se estabeleça uma diferença; nesse sentido, os termos opostos apresentam uma relação de contrariedade: “são contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca” (Fiorin, 2016, p. 22).

As categorias fundamentais se estruturam em universos semânticos que recebem uma qualificação positiva ou negativa. Os que apresentarem valor positivo são chamados de eufóricos e os que assumirem valores negativos são denominados disfóricos, entretanto esses valores não são determinados pelo senso comum, e sim pela maneira como são assumidos os termos no texto pelo sujeito da enunciação. Dessa forma, um termo como progresso, pode assumir valor eufórico para um empresário e disfórico para um ambientalista.

No que diz respeito à sintaxe fundamental, manifestam-se duas operações que se sucedem na construção do sentido: a negação e a asserção. Assim, na sucessividade de um texto, nega-se um fato para afirmar outro e, nesse contínuo se constrói o sentido. Nessa construção de sentido, as categorias de oposição semântica são negadas ou afirmadas por operações de uma sintaxe elementar; esses elementos são – representados e visualizados por meio de um modelo lógico de relações denominado quadrado semiótico.

Figura 1: Quadrado semiótico.



Fonte: Elaboração própria.

Barros (2002, p. 21) explica que “os termos da categoria elementar s_1 e s_2 mantêm entre si relação de oposição por contraste, no interior de um mesmo eixo semântico, e podem, cada um deles, projetar, por uma operação de negação, um novo termo, seu contraditório (\tilde{s}_1 e \tilde{s}_2)”, acrescentando que “só é possível pensar em estrutura elementar quando s_1 e s_2 forem termos de uma mesma categoria semântica” (ibid.). Desse modo, só é possível contrapor termos de uma mesma categoria sêmica, como masculinidade *versus* feminilidade, ambos do domínio da sexualidade. Diz-se, então, que eles possuem um traço comum e é exatamente sobre ele que se estabelece a diferença, como pressupõe Fiorin (2016, p. 22).

No que diz respeito à sintaxe fundamental, manifestam-se duas operações que se sucedem na construção do sentido: a negação e a asserção. Desse modo, na sucessividade de um texto, nega-se um fato para afirmar outro e, a partir dessa relação, constrói-se o sentido.

O nível narrativo evidencia a narratividade do texto, isto é, a transposição de um estado inicial, ou seja, uma transformação que conduz a um estado final. Essa narratividade é assumida por um sujeito e nela as oposições semânticas definidas no nível fundamental são assumidas como valores, os quais promovem um acordo ou um desacordo entre os sujeitos do enunciado. Em suma, a sintaxe narrativa simula o fazer do homem em busca de valores ou à procura de estabelecer contratos, em decorrência de situações e/ou questões conflituosas, sendo geralmente embates próprios à existência humana. Nesse nível, há os enunciados de estado e os enunciados de fazer. Em um enunciado de estado, o sujeito e o objeto mantêm entre si uma relação de transitividade estática, uma relação de estar com o objeto (conjunção) ou de estar na ausência do objeto, sem ele (disjunção). Nos enunciados de fazer ou de transformação há uma relação dinâmica entre sujeito e objeto. Assim, nesse jogo de dinamicidade, os sujeitos fazem projeções e investimentos nos objetos, transformando-os em objeto-valor, pelos quais eles têm acesso aos valores da vida, que os impulsionam a passagem de um estado a outro; por isso, “o objeto de uma transformação é sempre um enunciado de estado” (Barros, 2010, p. 19).

As narrativas têm ainda uma organização canônica em que três percursos se relacionam hierarquicamente por pressuposição, são eles: a manipulação, a ação e a sanção. No percurso da manipulação, um sujeito age sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. No segundo percurso, o da ação, há dois programas fundamentais: o da competência e o da performance. O programa da performance é onde ocorre a ação central da narrativa, nesse programa o valor do objeto é um valor descritivo, isto é, o valor final que se busca na narrativa. Com a finalidade de chegar à aquisição desse valor descritivo, o sujeito precisa ser competente para tal, para isso adquire um saber e/ou poder, valores chamados modais, e necessários ao sujeito para realizar a performance, fase em que ocorre a transformação. A sanção é a última etapa da organização narrativa. É nesse momento que um sujeito destinador-julgador avalia se foi cumprido ou não um dado contrato.

A semântica do nível narrativo diz respeito aos valores inscritos nos objetos. Para Merith-Claras (2012, p. 289), numa narrativa há sempre dois tipos de objetos: os objetos modais (o querer, o dever, o saber e o poder fazer), e os objetos de valor, com os quais há uma relação de junção (conjunção ou disjunção). A Semiótica representa as relações entre sujeito e objeto pelos seguintes esquemas:

S = Sujeito
 O = Objeto $S \cap O$ = Sujeito está em conjunção com o objeto-valor
 \cup = Disjunção $S \cup O$ = Sujeito está em disjunção com o objeto-valor
 \cap = Conjunção

No nível da discursividade, “as estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso e o texto-enunciado” (Barros, 2010, p. 11). Nessa perspectiva, o texto é visto como objeto de significação e como objeto de comunicação entre os sujeitos. Esse nível é o patamar mais superficial do percurso, por isso o mais próximo da manifestação textual.

Segundo Barros (2010, p. 54), é nas estruturas discursivas que a enunciação mais se manifesta e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais e para os quais o texto foi construído. Em outras palavras, é possível dizer que o sujeito da enunciação faz uma série de escolhas para projetar seu discurso, de acordo com os seus objetivos, tendo em vista os efeitos de sentido que procura alcançar. Outrossim, “estudar as projeções de enunciação é, por conseguinte, verificar quais são os procedimentos utilizados para construir o discurso e quais os efeitos de sentidos fabricados pelos mecanismos escolhidos” (Barros, 2010, p. 54).

O sujeito da enunciação manifesta suas escolhas na construção discursiva do texto. Tais escolhas não são aleatórias, elas partem da pressuposição de um leitor, de um tempo e de um lugar. Apoiando-se no pensamento de Fiorin (2016, p. 57), pode-se dizer que a enunciação é a instância de um eu-aqui-agora e que a sintaxe discursiva analisa três procedimentos de discursivização, a saber: a actorialização, a espacialização e a temporalização, isto é, a constituição dos sujeitos, do espaço e do tempo do discurso. A sintaxe do discurso também abrange as relações entre enunciador e enunciatário, dando conta de explicar as relações de argumentação entre eles. Ao produzir um enunciado para comunicar a alguém, o enunciador realiza um fazer persuasivo, ou seja, procura convencer o enunciatário a fazer e/ou aceitar o que lhe é proposto; este, por sua vez, realiza um fazer interpretativo. Vale ressaltar que é o discurso que constrói a sua verdade. Nas palavras de Barros (2010, p. 64):

[...] o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas fabrica discursos que criam os efeitos de verdade ou de falsidade, que parecem verdadeiros ou falsos e como tais são interpretados. Por isso, emprega-se o termo “veridicção” ou “dizer verdadeiro”, já que um discurso será verdadeiro quando for interpretado como verdadeiro, quando for dito verdadeiro.

Nesse jogo contratual entre enunciador e enunciatário, dois aspectos principais da manipulação devem ser considerados: o próprio contrato que se estabelece entre eles e os mecanismos empregados na persuasão e interpretação. É por meio do contrato que o enunciador determina como o enunciatário deve interpretar o discurso, ou seja, deve lê-lo como verdade. Para tanto, o enunciador considera a relatividade cultural e social da “verdade” e, então, seleciona e espalha pelo texto pistas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário, como explicita Barros (2010, p. 63).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, no processo de produção textual, o enunciador pressupõe um contexto discursivo (situação de produção e circulação do texto), um leitor, um objetivo e articula mecanismos para alcançar o que

pretende. Ao enunciatário cabe encontrar as pistas, relacioná-las ao seu conhecimento prévio e definir o discurso como verdadeiro ou não. Como o enunciador elabora os seus discursos tendo em mente as crenças de quem vai interpretá-lo, o contrato proposto pelo enunciador manipulador é quase sempre aceito pelo enunciatário.

De acordo com Barros (2010, p. 54), a enunciação projeta, para fora de si, os atores do discurso, bem como as coordenadas espaço-temporais do discurso. Essa operação recebe o nome de desembreagem² e nela são utilizadas três categorias: pessoa, espaço, tempo. Quando no enunciado os actantes projetados são o eu-aqui-agora, deixando explícito quem, quando e onde se narra o enunciado, a desembreagem é enunciativa; mas a partir do momento em que se ocultam os atores, o lugar e o espaço da enunciação enunciada, a desembreagem é enunciva. Esse é um procedimento muito importante na constituição de discursos com efeito de objetividade, construídos em 3ª pessoa, no tempo do “então” e no espaço do “lá”; enquanto aquela possibilita discursos em 1ª pessoa, dotados de efeito de subjetividade e pessoalidade.

No que concerne à embreagem, “é ‘o efeito de retorno à enunciação’, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado” (Greimas; Courtés, 2011, p. 159).

O enunciador usa tais mecanismos em consonância com sua intenção comunicativa. Para Fiorin (2016), a finalidade última de todo ato comunicativo é persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Assim, pressupõe-se nessa relação um jogo complexo de manipulação, no intuito de fazer o enunciatário crer na verdade do que se transmite. Há dois efeitos básicos produzidos pelos discursos com a finalidade de convencerem o enunciatário de sua verdade, são o de proximidade ou distanciamento e o de realidade ou referente. Quando a intenção é causar um efeito de proximidade, usa-se a desembreagem enunciativa; por outro lado, caso o objetivo seja instaurar um distanciamento, o enunciador prima pela desembreagem enunciva, como exposto anteriormente.

Em relação aos efeitos de realidade ou de referente, decorrem em geral da desembreagem interna. Conforme explica Barros (2010, p. 59):

Quando, no interior do texto, cede-se a palavra aos interlocutores – em discurso direto – constrói-se uma cena, que serve de referente ao texto, desenha-se uma cena de ilusão de determinada situação “real” de diálogos [...] de que os fatos ocorridos são reais, de que seus seres são ‘de carne e osso’, possibilitando ao discurso transformar-se em cópia do real.

Os elementos de um texto que concretizam e especificam o tempo, o espaço e os atores do discurso, as figuras, convergem para produzir esse efeito de realidade. Com isso, contribuem para ancorar o texto na história e criar a ilusão de referente, conseqüentemente de fato verídico, daquilo que para o leitor constitui-se em algo verdadeiro. Essa organização nos prova que as posições assumidas em uma produção textual não são por acaso, há sempre um pressuposto definido a partir de um objetivo.

Coloca-se, assim, a necessidade de ir além do estudo das projeções da enunciação no ensino de leitura, para examinar também os efeitos de sentido e os

2 Há autores que usam o termo “debreagem” e outros “desembreagem” para denominar a mesma operação. Aqui, adotaremos o termo “desembreagem”, conforme Barros (2010).

procedimentos discursivos utilizados para alcançá-los. Deixar implícitas informações relevantes à compreensão textual é um dos recursos explorados pelo enunciador nesse processo de persuasão do enunciatário.

Segundo Fiorin (2003, p. 241), é possível implicar conteúdos de duas maneiras diferentes: deixando-os pressupostos ou subentendidos ao texto. O primeiro, diz respeito ao uso de mensagens adicionais, marcadas linguisticamente, que permitem ao leitor depreender e inferir a informação implícita, já o segundo, manifesta-se por meio de mensagens “escondidas” no texto e que precisam ser deduzidas pelo leitor/interlocutor, por isso, podendo ser ou não verdadeiras.

Não basta, portanto, ensinar o aluno a reconhecer um discurso em 1ª ou 3ª pessoas, ou o espaço e o tempo em que os fatos ocorrem; é preciso, pela análise dos mecanismos linguísticos presentes no interior do discurso, explicar-lhes as escolhas feitas pelo enunciador e os efeitos de sentido que elas pretendem alcançar. Para Barros (2010, p. 62), “o exame das relações entre efeitos e mecanismos é uma das etapas de construção dos sentidos do texto, de seus fins e de suas ‘verdades’. Dá-se já um grande passo em direção ao contexto sócio-histórico e à formação ideológica em que o texto se insere”.

Em relação à semântica discursiva, as oposições fundamentais assumidas na narrativa como valores, projetam-se como temas e se concretizam por meio de figuras. Sobre isso, explica Fiorin (2003, p. 93) que “os temas são mais abstratos que as figuras. Enquanto estas representam no texto coisas e acontecimentos do mundo natural, aqueles interpretam e explicam os fatos que ocorrem e tudo aquilo que existe no mundo”.

No processo de figurativização dos textos, ocorre o recurso da ancoragem, que consiste em amarrar o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como “reais” ou “existentes”, pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais que os “iconizam” ou fazem cópia da “realidade” (Barros, 2010, p. 60). A iconização, para Greimas e Courtés (2011), é o termo que no interior do percurso gerativo dos textos toma as figuras já constituídas e as dota de investimentos particularizantes, suscetíveis de produzir a ilusão referencial.

Partindo da premissa de que um leitor competente articula diversos conhecimentos de forma integrada para consolidar o sentido do texto, compreendemos que o trabalho com leitura na perspectiva apresentada pelos estudos semióticos contribui significativamente para o desenvolvimento de uma competência leitora, pois, “para explicar ‘o que o texto diz’ e ‘como diz’” (Barros, 2010, p. 8), a Semiótica permite examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção dos diferentes textos, proporcionando ao leitor a percepção de um todo significativo.

1.2 As estratégias de leitura propostas por Solé

Nesta pesquisa, nosso objetivo não esteve centrado no ensino de estratégias de leitura ao aluno, mas na possibilidade de mostrar de que forma o professor pode usá-las como recurso durante a prática de leitura em sala de aula. De acordo com Solé (1998, p. 89), as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade leitora, uma vez que o ato de ler prevê três momentos distintos: o antes, o durante e o após a leitura. Nesse processo, o professor possui papel significativo,

porque desempenha a função de mediador entre o aluno e o conhecimento, propondo atividades que o incentivem a ler o texto.

Solé (1998, p. 89) propõe seis estratégias que podem ser exploradas antes da leitura para auxiliar o aluno na compreensão textual: ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto; e formulação de perguntas sobre ele. Destas, selecionamos a motivação, para utilizarmos em nossas atividades de intervenção.

No processo motivacional foram utilizados vídeos, debates e perguntas relacionadas às temáticas presentes nos textos abordados. As estratégias estabelecidas pela referida autora (1998, p. 117), para o durante da leitura, põe em evidência a ação compartilhada, enquanto atividade necessária para que o aluno desenvolva habilidades que possam ser utilizadas nas mais diversas situações de leitura. Esse procedimento pode ser pautado em aprendizagens autônomas ou em momentos articulados a partir de demonstrações do professor. De acordo com a autora (Solé, 1998, p. 117):

O importante é pensar que, por um lado, os alunos e alunas *sempre* podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que *sempre*, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma.

Em nossa pesquisa, optamos pela formulação de previsões e reflexões sobre o texto lido, tendo em vista a relevância de propor inferências e projeções de sentido com base em aspectos pautados na sintaxe e na semântica fundamental, narrativa e discursiva dos textos. No que diz respeito às atividades a serem realizadas após o ato de ler, Solé (1998, p. 134) salienta três procedimentos: a identificação e compreensão da ideia principal, a produção de resumo e a formulação e resolução de perguntas, sendo o último o mais utilizado nas salas de aulas. No entanto, a autora alerta para o fato de a aplicação desta estratégia, em geral, fazer-se com fins de avaliação e não como ação relevante para a realização de uma leitura ativa e eficaz.

Ressaltamos que as estratégias de leitura descritas anteriormente se fazem presente em nossa pesquisa aliadas à concepção de leitura Semiótica e assumem o papel de sistematizar o trabalho leitor, com o engendramento da significação sendo pensado sob o viés do percurso gerativo de sentido.

2 Aspectos metodológicos e lócus da pesquisa

O estudo, de caráter qualitativo, que resultou neste artigo, desenvolveu-se em duas etapas e foi realizado em contexto de escola pública estadual, situada no município de Igarapé-Açu, no Pará, tendo como sujeitos de pesquisa 28 alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, do turno vespertino. A primeira fase correspondeu ao processo de diagnose, no qual implementamos duas atividades voltadas à compreensão e interpretação textual, baseadas em perguntas que exploraram na leitura a construção dos sentidos de acordo com a Semiótica. A finalidade era a de examinar o conhecimento dos alunos, frente aos mecanismos e procedimentos que são mobilizados durante a produção e a compreensão dos sentidos no texto. Os resultados dessa etapa confirmaram as dificuldades leitoras apontadas pelas avaliações externas e revelaram que a maioria dos alunos

apresenta maior competência leitora para questões relacionadas ao nível discursivo do texto (o mais próximo da manifestação textual), que apresenta mais pistas linguísticas.

Com base nesses resultados, desenvolvemos uma pesquisa-ação, na qual produzimos uma proposta de intervenção, materializada no formato de um caderno pedagógico destinado ao docente, com o título “*A Semiótica como instrumento teórico-metodológico para o ensino de leitura*”; nele, a teoria apareceu “diluída” na medida necessária para que pudesse de fato contribuir com a competência leitora dos alunos. Aliada à Semiótica, inserimos ainda as estratégias de leitura concebidas por Solé (1998), a fim de levar o aluno-leitor a refletir sobre os sentidos produzidos no texto, antes, durante e após o ato de ler. Neste caderno, optamos por trabalhar com a leitura de poemas, pela riqueza da construção de significados presentes nesse gênero e também pela necessidade de fomentar a leitura de textos literários na escola.

3 Atividades propostas

Tendo em vista que o papel da escola é oportunizar aos educandos práticas sociais de linguagem, entendemos que uma perspectiva de leitura que concebe o texto como objeto de significação e comunicação pode contribuir fortemente para que se desenvolvam e se aprimorem habilidades leitoras nos alunos, pois na constituição dos sentidos interligam-se aspectos internos e externos, cada um com a sua função.

Analisar textos usando a teoria Semiótica de linha greimasiana significa verificar os usos que cada texto faz de uma dada estrutura de linguagem para construir seu sentido específico.

Diante de tais considerações, acreditamos na relevância da teoria dos níveis de leitura do Percurso Gerativo do Sentido (PGS) para a ampliação de competências leitoras, uma vez que, ao explorar os elementos dos níveis fundamental, narrativo e discursivo nas aulas de leitura, o professor fornece aos alunos recursos que servirão de subsídios nas práticas de compreender e interpretar um texto. Assim, as atividades de leitura realizadas privilegiaram não a estrutura do PGS, mas o uso dos mecanismos que engendram o texto.

3.1 Sugestão de uma aula de leitura

Como expusemos anteriormente, as atividades aqui explicitadas foram aplicadas durante o processo de intervenção de nossa pesquisa de mestrado. Nossa proposta consiste na leitura do poema “*Essa negra fulô*”, do poeta brasileiro Jorge de Lima. A sequência faz uma abordagem do poema, considerando as estratégias de Solé (antes, durante e após a leitura), a fim de potencializar a compreensão e reflexão do texto no viés semiótico, pois tal teoria possibilita ao leitor verificar os usos que cada texto faz de uma dada estrutura para construir seu sentido específico.

Antes da leitura do texto, realizamos dois procedimentos: perguntas relacionadas à temática do poema e exibição de um vídeo com a recitação do poema. Na continuidade, no que Solé (1998) denomina de *durante* o processo leitor, propomos uma leitura silenciosa e uma leitura colaborativa. A segunda,

como preveem os PCN (1998), deve preconizar uma reflexão pautada na análise do texto. Assim, para o referido momento, elencamos alguns encaminhamentos de possibilidades de leitura sob o viés semiótico. Com essa estratégia, nosso objetivo central foi demonstrar a aplicabilidade da teoria Semiótica por meio da percepção dos mecanismos utilizados pelo enunciador ao produzir os sentidos textuais.

Abaixo, enumeramos as sugestões elaboradas e aplicadas na condução do trabalho de leitura:

1. Discutir sobre o uso da 1ª pessoa, na estrofe inicial, como recurso para indicar subjetividade no discurso.
2. Relacionar, a esse uso, a delegação de voz para reforçar a intenção de atribuir maior veracidade aos fatos presentes no discurso.
3. Levantar hipóteses acerca da expressão “isso já faz muito tempo”, usada entre parênteses na 1ª estrofe, como recurso que auxilia na temporalidade das ações.
4. Questionar a essencialidade dessa expressão na construção dos sentidos propostos pelo enunciador.
5. Relacionar os atores textuais aos espaços em que estão situados, levantando hipóteses acerca de tal relação na concretização dos sentidos.
6. Abordar a utilização de palavras típicas de um vocabulário de época, a fim de recuperá-lo.

No módulo I – 1ª atividade de leitura – as questões focalizaram as estruturas discursivas do poema, uma vez que é por meio delas que a enunciação mais se revela. Pela própria definição do PGS, as estruturas discursivas são mais específicas, mas também mais complexas e “enriquecidas” de significação, que as estruturas narrativas e fundamentais (BARROS, 2010). Dessa forma, preferimos começar o trabalho de leitura atribuindo ênfase às marcas enunciativas deixadas no texto e que se mostram como “pistas” relevantes para se chegar ao sentido global do texto.

Vale ressaltar que o poema “Essa Negra fulô” é mais figurativo do que temático, porque seu conteúdo se concretiza por meio de figuras, criando um “efeito de realidade”, um simulacro do mundo real (FIORIN, 2016). Foi esse aspecto que nos levou a enfatizar, inicialmente, no primeiro módulo do caderno de leitura elaborado como recurso pedagógico – durante a nossa pesquisa de mestrado, da qual resultou este artigo – *os efeitos de realidade e a ancoragem (desembreagem enunciativa, desembreagem temporal e desembreagem espacial)*, além das interferências de *escolhas lexicais* no engendramento dos sentidos.

No tocante ao que define Solé (1998) para o *após* a leitura, nossa intervenção se orientou pelo seguinte modelo:

Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.

Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como

referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção e/ou a opinião do leitor. (Solé, 1998, p. 156)

Reforçamos que as perguntas exploram aspectos da discursividade do poema “Essa Negra fulô”, pois o objetivo central da proposta interventiva que realizamos esteve centrado no uso da Semiótica do texto, como instrumento teórico-metodológico no ensino de leitura.

4.1.1 Atividades de compreensão e interpretação propostas

O Módulo I do caderno de atividades “A semiótica do Texto como instrumento teórico-metodológico para o ensino de leitura” está composto das seguintes atividades:

1. A partir do fragmento abaixo, é possível afirmar que este poema contém uma narrativa em 1ª pessoa? Justifique sua resposta.

*“Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.”*

Resposta: *Espera-se que os alunos respondam que sim e apontem marcas linguísticas, como o pronome “meu” em 1ª pessoa para justificar sua resposta.*

2. Na produção de textos há um recurso chamado figurativização. É por meio dele que situamos e caracterizamos personagens, tempo e espaço em que os fatos acontecem. Sabendo disso, responda:

a) Quais os personagens presentes no poema? Caracterize-os quando possível.

Resposta: *Os personagens são sinhá, sinhô, a negra. Espera-se que os alunos indiquem características relacionadas ao modo de agir de cada um, além das peculiaridades físicas, quando existirem.*

b) O tempo em que se situa o eu lírico (narrador) é o mesmo em que estão situados os demais personagens? Comprove sua resposta com trechos do poema.

Resposta: *Espera-se que os alunos compreendam que o eu lírico relata uma história vivida em uma época diferente da que ele se situa ao narrar os fatos e, para isso, use elementos do texto, como o trecho “isso já faz muito tempo”.*

c) Em relação ao espaço, é possível demarcar onde os fatos se passam? Caso a resposta seja positiva, explicita-os.

Resposta: *É possível demarcar alguns espaços a partir dos pressupostos e subentendidos presentes no poema. Espera-se que os alunos indiquem a fazenda e a casa grande, como espaços.*

3. Agora, sintetize as informações acerca dos personagens, do tempo e do espaço em que as ações ocorrem no texto preenchendo o quadro abaixo. Tenha como base o preenchimento do item do quadro.

	Actorialização (atores textuais - personagens)	Temporalização (tempo)	Espacialização (espaço)
01	Eu lírico	Presente	Indefinido
02	Sinhá	Passado	<i>Casa grande</i>
03	Sinhô	Passado	<i>Fazenda – espaço externo</i>
04	Negra fulô	Passado	<i>Casa grande / espaço externo da fazenda</i>

4. Para você, a forma como os personagens, o tempo e o espaço foram caracterizados e apresentados ao leitor atribuíram ao texto uma proximidade com a realidade? Justifique sua resposta.

Resposta: *Espera-se que os alunos respondam que sim e percebam que caracterizar os personagens, o espaço e o tempo, de acordo com a realidade que se procura representar, contribui para que o leitor visualize melhor a situação, os fatos retratados e as temáticas discutidas.*

5. Que realidade seria essa?

Resposta: *A realidade de uma sociedade escravocrata.*

6. Outra estratégia utilizada na produção de textos para dar veracidade aos fatos é delegar³ voz aos personagens no interior do texto.

a) O enunciador (autor do texto) lançou mão desse recurso? Em caso de resposta positiva, comprove com algumas falas de personagens.

Resposta: *Sim. Espera-se que os alunos destaquem uma das falas em discurso direto, presentes no poema.*

b) Na sua opinião, a fala de personagens no texto atribui um maior efeito de verdade ao que está sendo dito? Justifique sua resposta.

Resposta: *Espera-se que os alunos respondam que sim, justificando que a fala, em discurso direto, é uma das maneiras de atribuir mais realidade ao texto.*

7. Em relação ao léxico do poema, podemos notar o uso de palavras atípicas em nosso vocabulário atual. Destaque algumas.

Resposta: *Espera-se que os alunos destaquem palavras, como “banguê, açoitar, fulô”, dentre outras.*

8. Com que finalidade essas palavras foram selecionadas para compor esse texto?

Resposta: *A fim de melhor representar a realidade descrita no texto.*

Ressaltamos que as respostas apresentadas foram “suporte de correção” para a atividade de leitura realizada; porém, não são compreendidas como modelos fixos. Além disso, como estas atividades compõem um caderno pedagógico destinado ao docente, é relevante que as perguntas apresentem sugestões de respostas, uma vez que há algumas poucas pesquisas aplicadas em Semiótica na educação básica. Assim, a base de correção é um recurso de apoio para o trabalho do professor.

4.2 Análise e discussão dos dados

A abordagem de personagens (atores do enunciado), tempo e espaço de um texto é uma prática bastante corriqueira na escola, principalmente quando se trabalha a tipologia narrativa; por isso, em geral, os alunos do 9º ano apresentam um domínio razoável na identificação desses elementos. Todavia, nosso escopo

³ Delegar: conferir a alguém poder e representatividade para realizar algo.

esteve além do que tradicionalmente se aborda e procurou conduzir os sujeitos da pesquisa a um caminho no qual pudessem compreender a concretização semântica, a iconização, desses elementos como aspectos significativos para a produção dos sentidos.

Para tanto, além de discutir as especificidades dos atores, do tempo e do espaço, já na leitura colaborativa, elaboramos questões que partiram da identificação das figuras do texto, a fim de aproveitar o conhecimento prévio dos leitores sobre o assunto.

Questões 04 - Módulo I - Unidade I do caderno pedagógico:

Para você, a forma como os personagens, o tempo e o espaço foram caracterizados e apresentados ao leitor atribuíram ao texto uma proximidade com a realidade? Justifique sua resposta.

A01 – “Sim. Porque hoje em dia tem muita gente interrequeira e também gente que se apoderar do trabalho da mão-de-obra barata e querer fazer a gente de escravo.”

A12 – “Sim, pois essa era a realidade de antigamente e o texto nos ajuda a entender isso (entender a realidade que eles viviam)”

A13 – “Sim porque, situasse em uma realidade distante que já aconteceu a um bom tempo no Brasil. Se não fossem os textos escritos assim, como a gente ia saber a realidade de antigamente.”

Questões 05- Módulo I – Unidade I do caderno pedagógico:

Que realidade seria essa?

A01 – “A que nós vivemos no passado e vivemos até hoje em dia.”

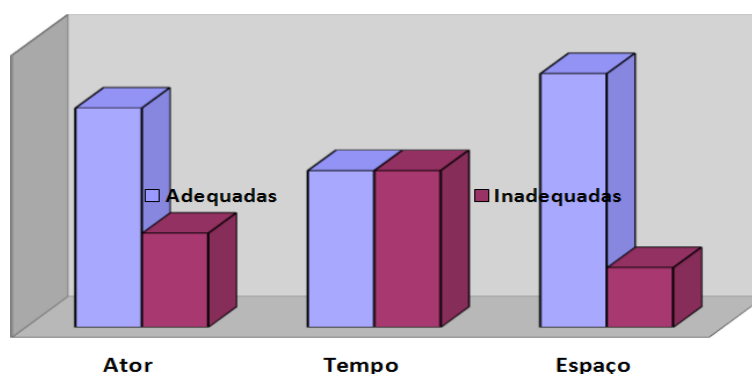
A12 – “A realidade de como os escravos viviam na época da escravidão”

A13 – “O Brasil colônia, na época da escravidão.”

Como podemos notar, A12 e A13 compreenderam que caracterizar o sinhô, a sinhá, a negra fulô, bem como os espaços e o tempo onde os fatos ocorrem é necessário para que o leitor visualize a cena retratada como algo real. Esses dois sujeitos da pesquisa fizeram menção ao texto como instrumento transmissor de informações sobre épocas distintas da atual. Embora A01 tenha relacionado os dados contidos no poema com questões ancoradas no presente, explorando sentimentos, ações e a organização social que se perpetuam e se moldam de acordo com as transformações sociais, entendemos que o aluno apresenta uma linha de raciocínio nos mesmos parâmetros dos demais; por isso, consideramos sua resposta adequada. Além disso, somente após a aplicação, percebemos que não deixamos claro a qual realidade estávamos nos referindo no comando das questões (antiga ou atual?).

Desenvolver essa competência atribui ao aluno-leitor a possibilidade de sempre refletir o modo como as temáticas e as figuras são concretizadas no discurso. É evidente que não há necessidade de explicar a um aluno do 9º ano essas definições teóricas, basta mostrar-lhe a sua aplicação, com aporte na discussão, reflexão e análise dos elementos que os auxiliarão no engendramento dos sentidos.

No exame das competências voltadas à percepção desses três elementos (atores, tempo e espaço), no poema “Essa negra fulô”, obtivemos os resultados apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Identificação de atores, tempos e espaços no texto.

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados revelaram que os alunos apresentaram um bom domínio (compreensão e reconhecimento) sobre os conceitos de actorialização, espacialização, temporalização. As discussões tecidas no processo de leitura (antes e durante), anteriores à resolução das questões, favoreceram a compreensão de que ator, tempo e espaço interagem e são significativos na teia de sentidos presentes no texto.

Na sequência, trazemos uma pequena amostra de respostas de sujeitos da pesquisa à questão de número três (03), da atividade de leitura explicitada anteriormente, no intuito de comparar com o esperado pela pesquisadora. Ademais, teceremos comentários acerca da relevância da Semiótica do Texto nas atividades leitoras em sala de aula, em contextos de ensino fundamental.

Tabela 1: Atividade de sala de aula - Aluno 01.

	Actorialização (atores textuais – personagens)	Temporalização (tempo)	Espacialização (espaço)
01	Eu lírico	Presente	Indefinido
02	Sinhá	Passado	Na casa grande
03	Sinhô	Passado	Fazenda
04	Negra fulô	Presente	Casa grande No quintal da fazenda

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Tabela 2: Atividade de sala de aula - Aluno 02.

	Actorialização (atores textuais - personagens)	Temporalização (tempo)	Espacialização (espaço)
01	Eu lírico	Presente	Indefinido
02	Sinhá	Passado	Na casa grande
03	Sinhô	Passado	Fazenda
04	Negra fulô	Passado	Na fazenda

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

A partir da análise dos dados, visualizamos um caráter genérico relativo à determinação dos espaços; isto é, dos 80% de alunos que apontaram de forma assertiva a fazenda, como espaço em que os atores textuais realizavam suas ações, nos diferentes tempos, 15% não especificou de maneira pontual em que local da fazenda cada ator esteve. Nas tabelas 1 e 2, podemos perceber que os alunos não especificam que o Sinhô esteve no espaço externo da fazenda, no local onde Fulô era castigada no tronco. Assim, o investimento em atividades de leitura permite ao aluno compreender que os elementos selecionados para compor um texto, não são escolhidos de forma aleatória, mas com o fito de levar o enunciário a perceber os sentidos previstos pelo enunciador no ato da construção textual. A semiótica, ao por em evidência os mecanismos que se relacionam no engendramento dos sentidos, favorece tal entendimento e, desse modo, pode desenvolver e potencializar a competência leitora.

No que diz respeito à competência de reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais – foram trabalhados dois aspectos específicos: a seleção lexical e sua finalidade, isto é, os sentidos são sugeridos pelo enunciador na produção textual e as escolhas realizadas para alcançar seus objetivos. Segundo a perspectiva da Semiótica, temas e figuras são representações de coisas, acontecimentos, fatos e de tudo mais que existir no mundo, sendo materializados em textos por meio do léxico (FIORIN, 2003). Ainda para o autor: “O que importa, para uma boa leitura, não é apenas identificar a escolha feita pelo autor, mas verificar qual é a função que ela tem no sentido do texto” (FIORIN, 2003, p. 93). Dessa forma, levar o aluno a compreender o porquê das escolhas lexicais é de significativa importância para sua competência leitora.

Sobre essa abordagem em nossa proposta, os dados nos revelaram que 93% dos alunos conseguiram depreender do texto palavras comumente utilizadas no período em que se passaram os fatos relatados no poema, e 60% compreenderam a finalidade de tais escolhas. Vejamos algumas respostas satisfatórias para os dois aspectos trabalhados e outras restritas à identificação da escolha vocabular.

Questões 07 - Módulo I - Unidade I do caderno pedagógico:

Em relação ao léxico do poema, podemos notar o uso de palavras atípicas em nosso vocabulário atual. Destaque algumas.

A03 - *“Banguê, mucama, frasco de cheiro, açoitar”*

A09 - *“Banguê, engomar, frasco de cheiro”*

A16 - *“banguê, mucama, couror do feitor, açoitar, frasco de cheiro, engomar”*

Questões 08 - Módulo I - Unidade I do caderno pedagógico

Com que finalidade essas palavras foram selecionadas para compor esse texto? E qual efeito de sentido elas propõem?

A03 - ?

A09 - *Para parecer mais com o vocabulário da época. E dá mais realidade ao texto.”*

A16 - *São palavras que eles usavam no tempo deles e eles (os personagens) estão no passado.*

Os três alunos destacaram com precisão vocábulos próprios de uma linguagem empregada em território brasileiro, no período escravocrata. No entanto, A09 foi o único a apontar a função de tais empregos no poema e a alcançar

o efeito de sentido proposto. A16 também visualiza a finalidade, pois interliga o uso à temporalidade expressa no texto; mas não alcança a ideia de representatividade do mundo, característica dos discursos figurativos.

Considerações finais

Em nossa prática docente, observamos diariamente as dificuldades dos alunos frente à compreensão e interpretação de textos (leitura). As deficiências percebidas no cotidiano são refletidas nos baixos índices das avaliações aplicadas pelos sistemas de ensino para aferir a qualidade educacional. Essa realidade, pouco satisfatória, serviu de motivação para que realizássemos nossa dissertação de mestrado, a partir da qual produzimos este artigo.

A partir da aplicação das atividades de intervenção, pudemos confirmar que é possível associar a Teoria Semiótica às aulas de leitura. Mesmo sendo uma teoria pouco frequente, enquanto instrumento teórico-metodológico para o ensino de leitura, em especial na educação básica, a transposição das atividades elaboradas para a sala de aula confirmou a hipótese de que Semiótica Greimasiana se torna eficaz quando orientada didaticamente para o processamento dos sentidos nas atividades de leitura. Isso nos leva a crer que a Semiótica do texto pode perfeitamente ser utilizada por professores de língua materna, a fim de ampliar a competência leitora de seus alunos.

Nesse sentido, acreditamos que a Semiótica poderia ser difundida no ensino fundamental e médio, podendo chegar aos professores por meio de cursos de formação continuada, eventos, projetos que disseminem os estudos centrados nessa teoria. Também consideramos importante que mais pesquisas voltadas à aplicabilidade desta teoria para o ensino de leitura e de língua materna pudessem ser realizadas para fomentar sua inserção na escola e concretizá-la como mais uma ferramenta a serviço do professor na árdua tarefa de formar leitores competentes.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2010.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas FFLCH / USP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília, 1998.
- FIORIN, José L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1973.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. *Ensaio de Semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MERITH-CLARAS, Sônia. O ensino de língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula. *Estudos semiótico* [on-line], v. 8, n. 2. São Paulo, 2012. Acesso em 18/05/2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Site

<http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html> . Acesso em: 10 set. 2017

Dados para indexação em língua estrangeira

SILVA, Fernanda Valeska Mendes da
Semiotics and Education: possibilities for reading work
in fundamental education
Estudos Semióticos, thematic issue
“Contributions of semiotics and other theories
of text and discourse to teaching”
vol. 15, n. 2 (2019)
issn 1980-4016

Abstract: *Considering that reading teaching is one of the biggest challenges of the Brazilian school, we propose - in our masters research - to carry out a study that would contribute to an effective approach to the text, with regard to the teaching and development of reading proficiency in 9th grade students. Therefore, we performed an action research, in light of Algirdas Julien Greimas's Semiotic (French line) and the reading strategies proposed by Solé (1998). In this article, we present one of the activities implemented in a 9th grade elementary school class of a public school in the municipality of Igarapé-Açu, Pará. The results showed that, despite its complexity, Semiotics becomes effective when oriented didactically for the processing of the senses in reading activities. Moreover, it was confirmed that, even though not known as a theory for reading teaching - especially in basic education - Semiotics injects a different perspective at school than those commonly used by teachers in the classroom, becoming another possibility. as a theoretical and methodological resource for the teaching of reading in school contexts .*

Keywords: *reading; reading competence; Semiotics.*

Como citar este artigo

SILVA, Fernanda Valeska Mendes da. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 201-217. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 31/07/2019

Data de aprovação: 30/08/2019
