



O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula

Sonia Merith-Claras*

Resumo: Uma das responsabilidades atribuídas aos professores de língua portuguesa é a formação de alunos capazes de ler, criticamente, diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade. Todavia, resultados de indicadores como Prova Brasil e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) têm apontado para índices nada satisfatórios no que diz respeito à competência de leitura dos educandos brasileiros. Considerando esse quadro, é possível inferir que a escola ainda carece de novos instrumentos teórico-metodológicos que possam contribuir para a atuação do professor enquanto mediador no processo da leitura em sala de aula. Como a Semiótica, de Algirdas Julien Greimas, linha francesa, insere-se entre as teorias que objetivam descrever e explicar como os sentidos dos textos são produzidos, esta pode ser um referencial de apoio ao professor na abordagem/ensino da leitura de diferentes textos no contexto escolar. Sendo assim, neste trabalho, apresentaremos uma análise semiótica da fábula O acordo (à maneira dos ... Turcos), de Millôr Fernandes e, posteriormente, discutiremos como os sentidos do referido texto poderão ser percebidos pelo educando durante a análise da linguagem (análise linguística) e a construção/processo da leitura. Por fim, apontaremos algumas sugestões de encaminhamento da leitura do texto bem como de reflexão e aprofundamento do conhecimento em torno da linguagem (análise linguística) que poderão ser adotadas pelo professor como possível metodologia a ser utilizada na compreensão do texto.

Palavras-chave: semiótica, leitura, análise linguística, sala de aula,

Introdução

O ensino brasileiro vem, há tempos, apresentando resultados insatisfatórios nas avaliações realizadas. Desenvolvido conjuntamente pelos países-membros da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa a aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos essenciais para a participação efetiva na sociedade. O PISA se propõe a avaliar, periodicamente, um leque amplo de conhecimentos, habilidades e competências nas áreas de leitura, matemática e ciências. A primeira avaliação foi realizada em 2000, com ênfase na leitura. Nesse ano, o Brasil ficou em último lugar com 396 pontos. Conforme o relatório do PISA, para responder às provas de leitura os alunos deveriam ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de textos, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos

contínuos, mas abrangiam listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobavam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características. Assim, os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do PISA demandam que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

Com o índice obtido, 396 pontos, o Brasil foi classificado no Nível 1 (entre 335 a 407). Os alunos classificados nessa escala são aqueles capazes, apenas, de localizar informações explícitas em um texto, de reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, de construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.

Apesar de na última avaliação realizada pelo PISA (n.d.) o Brasil ter atingido 412 pontos, ele continua

* Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO. Endereço para correspondência: { somerith@bol.com.br }.

muito abaixo dos países desenvolvidos, ocupando o 53º lugar dentre os 65 que fizeram o exame. É nesse contexto de resultados insatisfatórios acerca da leitura de textos que apontamos a Semiótica, a qual visa a compreender/explicar os sentidos de um texto, como uma alternativa teórico-metodológica ao professor de língua materna no ensino da leitura e no desenvolvimento da competência de compreensão da linguagem. No trabalho em pauta, a fim de atingir tal propósito, apresentaremos uma análise da fábula ¹. *O Acordo (à maneira dos ... turcos)*, de Millôr Fernandes, para depois elencar sugestões de como esta poderá ser trabalhada em sala de aula, tanto no viés da leitura quanto na perspectiva da análise linguística. Antes, porém, faremos uma breve introdução à teoria Semiótica.

1. Semiótica greimasiana: apontamentos teóricos

A semiótica, teoria desenvolvida por Algirdas Julien Greimas, tem na obra *Semântica Estrutural* seu marco inaugural. No Brasil, muitos autores vêm publicando trabalhos visando divulgar o projeto semiótico; dentre esses, destacam-se Diana Barros e José Luiz Fiorin. Dos autores, convém ressaltar as obras: *Teoria do discurso: fundamentos semióticos* e *Teoria semiótica do texto* de Diana Barros e *Elementos da análise do discurso* e *As astúcias da enunciação: categorias de pessoa, espaço e tempo* de José Luiz Fiorin, que visam a explicar o arcabouço teórico da semiótica.

A semiótica insere-se entre as teorias que concebem o texto, e não mais a frase, como unidade de sentido. Conforme Barros (2005, p. 7), importa para a semiótica “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz?”. O texto, no viés semiótico, deve ser entendido como *objeto de significação* e de comunicação entre sujeitos. “A primeira concepção de texto, entendido como objeto de significação, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um todo de sentido.” A concepção do texto como objeto de comunicação entre dois sujeitos refere-se ao fato de o texto encontrar “seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas?”. Portanto, o texto deve ser compreendido tanto como objeto de significação quanto como objeto de comunicação.

A fim de explicar os sentidos dos textos, no que diz respeito ao plano do conteúdo, a semiótica faz uso do percurso gerativo do sentido. Esse percurso é compreendido como “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição ad-

equada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido” (Fiorin, 2006, p. 20), num processo que vai do mais simples e abstrato, ao mais complexo e concreto.

Barros (2005, p. 9), ainda no que diz respeito ao percurso gerativo do sentido, sintetiza-o da seguinte forma:

- (a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
- (b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
- (c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- (d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- (e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

Em suma, a semiótica utiliza-se do percurso gerativo (que agrega um nível fundamental, um nível narrativo e um nível discursivo) para descrever os sentidos do texto. Esses níveis dão conta de explicar o sentido, sendo que cada um deles possui uma sintaxe e uma semântica. Ao perpassar por esses níveis, “busca-se o quê, mas por vias do como, não o sentido verdadeiro, mas, antes, o parecer verdadeiro, o simulacro; não a fragmentação do sentido, mas a totalidade, depreendida da unidade textual” (Cortina; Marchezan, 2004, p. 394).

Em relação à semântica do nível fundamental, o mais simples e abstrato, esta abriga as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto, sendo que uma categoria semântica se fundamenta numa diferença, numa oposição. No entanto, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece uma diferença.

Não opomos, por exemplo, /sensibilidade/ a /horizontalidade/, pois esses elementos não têm nada em comum. Contrapomos, no entanto, /masculinidade/ a /feminilidade/, pois ambos se situam no domínio da /sexualidade/ (Fiorin, 2006, p. 22).

¹Uma versão preliminar da análise dessa fábula foi publicada nos Anais do XVIII CELLIP ? Ponta Grossa, 2007. Todavia, a versão ora em pauta mantém seu caráter original pela releitura empreendida e pelos acréscimos apresentados ao corpo do texto, agora com ênfase no ensino.

A sintaxe do nível fundamental abrange duas operações: a negação e a asserção. Isso significa que, “dada uma categoria tal que a versus b, podem aparecer as seguintes relações: (a) afirmação de a, negação de a, afirmação de b; (b) afirmação de b, negação de b, afirmação de a” (Fiorin, 2006, p. 23).

O nível narrativo diz respeito à narratividade que todo texto possui. A sintaxe narrativa simula o fazer do homem que transforma o mundo. Nesse nível, há os enunciados de estado, os que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto, e os enunciados de fazer, que mostram as transformações, a passagem de um enunciado de estado a outro. As narrativas compreendem, ainda, quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Na manipulação temos um sujeito que age sobre outro a fim de levá-lo a querer e/ou dever fazer algo. Já na fase da competência, o sujeito que vai realizar a transformação da narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer. Caso contrário, não poderia completar a performance, que é a fase em que se dá a transformação, ou seja, a mudança de um estado a outro. Após a performance, há a sanção, quando se constata que a performance foi realizada e há, então, o reconhecimento (prêmio ou castigo) do sujeito que operou a transformação.

A semântica do nível narrativo diz respeito aos valores inscritos nos objetos. Numa narrativa há sempre dois tipos de objetos: os objetos modais (o querer, o dever, o saber e o poder fazer), elementos cuja aquisição é necessária para realizar a performance principal; e os objetos de valor, com os quais se entra em conjunção ou disjunção na performance principal.

No nível discursivo, mais precisamente na sintaxe discursiva, opera-se sobre os mesmos elementos da narrativa, observando, no entanto, fatores que foram dispensados na análise da narrativa, como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou, ainda, a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos.

Cabe à sintaxe do discurso explicar as relações do sujeito da enunciação com o discurso-enunciado e, também, as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário. O discurso define-se, ao mesmo tempo, como objeto produzido pelo sujeito da enunciação e como objeto de comunicação entre um destinatário e um destinatário (Barros, 2005, p. 54).

Na semântica discursiva, há a tematização e figurativização do discurso. É a semântica discursiva que reveste e, por isso, concretiza as mudanças de estado do nível narrativo. Assim, tematização e figurativização

são dois níveis de concretização do sentido. Conforme Fiorin (2006, p. 41), “todos os textos tematizam o nível narrativo e, depois, esse nível temático poderá ou não ser figurativizado”.

Em suma, o percurso gerativo do sentido compreende três etapas: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Cada um desses níveis discute aspectos relacionados a uma sintaxe e a uma semântica. Na análise seguinte será possível observar como a teoria pode ser vislumbrada no texto.

2. “O acordo (à maneira dos... turcos)”: uma leitura semiótica

Ao analisar a fábula em questão² pela perspectiva do nível narrativo, notamos que há um sujeito₁, o caçador, que está em disjunção de seu objeto-valor, uma pele para aquecer suas noites hibernais.

$$S_1(\text{Caçador}) \cup O_v(\text{pele para aquecer/capote})$$

Além do caçador, há um sujeito₂, o urso que mantém uma relação de disjunção de seu objeto-valor, algo para comer (jantar).

$$S_2(\text{Urso}) \cup O_v(\text{algo que comer})$$

Os dois sujeitos estão, nesse estado inicial, disjuntos de seus objetos-valor. A relação de disjunção os coloca, caçador e urso, no mais *negro da floresta*, local onde procuram mudar seus estados iniciais para a conjunção com seus objetos-valor. Provavelmente, a fome, destinatário-manipulador, leva o destinatário urso a *querer* e *dever* buscar um alimento. Ao aceitar a manipulação, o urso adquire a competência para realizar a performance, ou seja, caçar para saciar a própria fome e garantir a sua sobrevivência. Assim como o urso, o caçador é modalizado pelo *querer* e pelo *dever*; todavia, seu provável destinatário-manipulador é o frio. Essa manipulação faz com que o destinatário caçador vá até a floresta, agora que é competente para realizar a performance, em busca de uma caça, um agasalho, uma pele para lhe aquecer e, da mesma forma que o urso, garantir a sobrevivência.

É na floresta, ou melhor, *numa volta da floresta*, que urso e caçador se encontram, ou melhor, *defrontam-se*. Nessa ocasião, instala-se uma situação de pavor, o urso com medo da *civilização do caçador* – *em forma de rifle* – e o caçador apavorado pela *selvageria do animal*. Os verbos *deparar* e *defrontar* reforçam a ideia de medo, haja vista que não foi um encontro amigável, pois tanto o sujeito₁, quanto o sujeito₂, estão caçando. O medo, instalado entre caçador e urso, aponta para o

²Fonte: Fernandes, M. Os gastos dispensáveis. In: _____. Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1973. p. 65 (ver Anexo).

fato de que os dois têm consciência de que podem ser o objeto-valor do outro. Isto é, o caçador está procurando/caçando um animal, como um urso, para obter um capote. No que diz respeito ao urso, este procura por alguém/algo, como um homem, para ser o seu alimento. Sendo assim, urso e caçador são objetos modais, pois o caçador pode ser o alimento para o urso matar a fome e o urso pode “dar” a pele para o caçador fazer o seu capote. Há, na narrativa, até então, dois sujeitos numa situação tensa, em busca de transformar suas relações de disjunção para conjunção com seus objetos-valor.

Na perspectiva do nível discursivo, os atores do discurso são projetados no enunciado por meio de debreagem enunciativa: *Vestido como caçador, o homem caçava*. Ao utilizar-se de uma debreagem temporal enunciativa, caçava, o enunciador produz o efeito de sentido do distanciamento. O tempo, do *então*, torna-se referência, a partir do qual se organiza a temporalidade do texto. O espaço é o do *lá*, figurativizado por *negro da floresta*, na pessoa do ele ? *homem*. Cabe salientar que esse efeito de distanciamento não se dá apenas entre enunciador e enunciatário, mas também entre urso e caçador. Ou seja, enquanto os actantes da narrativa estão distantes um do outro, *na floresta*, o enunciador opta por verbos no passado, distantes do momento da enunciação: *caçava, estava, procurava, aquecesse*. A escolha pelo pretérito imperfeito aponta, ainda, para um fazer contínuo, com ideia de duratividade, quer dizer, é o tempo da busca pelo objeto-valor. No entanto, a partir do momento em que os sujeitos da narrativa estão mais próximos, o enunciador utiliza-se de outro tempo verbal, o presente: *procura, depara, defrontam*. Essa presentificação na linguagem, no nível discursivo, evidencia a aproximação, no nível narrativo, dos sujeitos da narrativa, urso e caçador. Outra escolha de linguagem que aponta para uma aproximação entre os actantes da narrativa é a delegação de voz feita pelo narrador aos personagens. Essa escolha do enunciador pela debreagem interna também causa efeito de verdade. O diálogo instaura um eu, que fala para um *tu*, no momento do *agora* e no espaço do *aquí*, ou seja, uma debreagem enunciativa. Nesse primeiro momento, em que há a delegação de voz na narrativa, é o sujeito urso quem assume o discurso e pergunta ao caçador o que ele procura. O diálogo entre os sujeitos apenas confirma quais são os desejos do urso e do caçador. O pavor instalado entre eles indica que os dois sabem que podem ser o objeto-valor do outro. Sendo assim, a conversa torna-se um pretexto, ou ainda, uma necessidade de ganhar tempo. Depois disso, *os dois puseram a pensar* a fim de encontrar uma solução para o impasse.

Transcorre, a partir de então, um longo tempo, enquanto urso e caçador pensam em uma forma de resolver a questão, pois não é possível os dois entrarem

em conjunção com seus objetos-valor ao mesmo tempo. A comprovação desse longo tempo está marcada no texto pelas figuras *jantar, negro da floresta*, momento em que urso e caçador se encontram e *almoço*, quando o ?acordo? foi fechado, afinal, o urso não obteve algo para jantar e, sim, para almoçar.

A demora para chegarem a um “acordo” se dá porque, até então, nenhum dos sujeitos era competente para realizar a performance: o urso *queria* (o caçador era o jantar que ele estava procurando), *podia* (o urso era forte para matar o caçador), *sabia* (enquanto animal selvagem, tinha conhecimento de como caçar) mas não *devia*, porque atacar o caçador, o qual tinha um rifle, poderia significar a sua morte. Sendo assim, o *não-dever* tornava o urso incompetente para realizar a performance. Situação semelhante acontece com o caçador: ele *queria* (o urso tinha a pele que ele procurava), *podia* (tinha uma arma/rifle para matar), *sabia* (como caçador, tinha conhecimento sobre o uso da arma), mas também não *devia*, pois o urso poderia lhe vencer num confronto. Em suma, o *dever não-fazer* tornava, até então, os sujeitos da narrativa incompetentes para realizar a performance.

Após o longo tempo em que caçador e urso permanecem pensando, há, novamente, uma delegação de voz aos sujeitos da narrativa. O urso, mais uma vez, assume o discurso e convida o caçador para entrar na toca, a qual pertence ao urso, para lá dentro conversarem. Eles entram e resolvem o impasse, pois *dentro de meia hora, o urso tinha seu almoço e, consequentemente, o caçador tinha o seu capote*. Acontecem, então, as primeiras transformações da narrativa:

PN₁

F: (alimentar-se) [S₂(Uurso) → S₂(Uurso) ∩ O_v(alimento/almoço)]

PN₂

F: (aquecer-se) [S₂(Uurso) → S₁(Caçador) ∩ O_v(pele/capote)]

Tanto para o caçador quanto para o urso a transformação é de aquisição ou, ainda, de liquidação da privação, pois os dois adquirem seus objetos-valor. Entretanto, há uma incoerência na leitura apresentada nos programas narrativos, pois os sujeitos não poderiam entrar, ao mesmo tempo, em conjunção com seus objetos-valor. O desfecho da narrativa só faz sentido se for considerado o título da fábula: “*O acordo (à maneira... dos turcos)*”, um desencadeador de isotopia. Isto é, não foi um “acordo” no sentido de que as duas partes interessadas foram beneficiadas, mas sim, um “acordo” *à maneira dos Turcos*. Culturalmente, os Turcos são conhecidos como bons negociantes e, por isso, só fazem acordos em que podem sair ganhando. Desta forma, no “acordo” entre urso e caçador, um deles levou vantagem. Como é o urso que sempre

assume o discurso nas ocasiões em que a fala é delegada aos personagens, é provável que ele tenha levado vantagem.

Retomemos, então, a leitura na perspectiva de que o urso saiu ganhando no “acordo” firmado. Ao se deffrontar com o caçador, o urso toma a iniciativa: *Mas foi o urso quem falou primeiro*, na intenção de resolver a situação tensa entre ele e o caçador. A conjunção adversativa *mas* evidencia a ruptura desse silêncio, apontando, ainda, o urso como alguém que age, enquanto o caçador é passivo. Depois de um momento de silêncio entre os sujeitos, pela segunda vez o urso assume o discurso: *E foi de novo o urso quem falou primeiro*. A locução adverbial de novo enfatiza a recorrência da atitude do urso e, mais uma vez, ele está no controle da situação. A fala do urso, destinatador-manipulador, demonstra que ele já tem um plano de como conseguir solucionar a questão: *olha caçador, vamos entrar na toca e conversar lá dentro que é melhor*. Esse convite faz parte do jogo de manipulação do urso, é o *fazer-creer* que o urso está empreendendo ao destinatário, o caçador. Ele *quer* que o caçador creia, confie nele e entre na toca, para lá dentro entrarem num “acordo”.

Todavia, esse espaço é do urso, onde provavelmente sente segurança para agir. Ele, possivelmente, não quer apenas conversar, pois para isso não precisariam entrar na toca. Convém, então, ao destinatário/caçador interpretar a proposta do urso e aceitar ou recusar a proposta. O caçador, ao entrar na toca do inimigo, aceita a manipulação do urso, pois crê, confia e acredita no destinatador-manipulador, achando que de fato ele quer apenas chegar a um “acordo”, viável para os dois. O caçador não percebe o jogo de manipulação do urso que se dá por tentação. O urso oferece ao caçador um “acordo”, algo que julga que possa interessar ao destinatário. Uma solução que pode garantir ao caçador a sobrevivência. Modalizado pelo *querer-fazer*, o caçador entra na toca. A atitude do caçador produz outras transformações na competência dos sujeitos da narrativa. O urso, no seu espaço, torna-se competente pelo *dever-fazer*.

Dentro da própria toca, o urso agora *pode, sabe, quer e deve* atacar o caçador. O caçador, por ter aceitado a manipulação do destinatador-manipulador, agora mesmo *querendo, sabendo* já não *pode* mais, pois o urso foi mais astucioso. O caçador, por ter aceitado a manipulação do urso é sancionado, pragmaticamente, com seu capote, pois na barriga do urso está aquecido. Ele tem o capote, mas, conseqüentemente, está disjunto da própria vida. O capote do caçador foi uma consequência do almoço do urso: *dentro de meia hora, o urso tinha seu almoço e, conseqüentemente, o caçador tinha o seu capote*. É uma relação de causa/efeito, pois somente quando o urso come/almoça o caçador, o homem fica agasalhado.

Faz-se necessário, então, a partir da nova leitura possibilitada pelo desencadeador de isotopia, “*à maneira dos ...turcos*”, rever os programas narrativos anteriormente apresentados. Em suma, o urso transforma não apenas a sua relação de disjunção de seu objeto-valor mas também a do caçador.

PN₃

F: (alimentar-se) [S₁(Caçador) → S₂(Urso) ∩ O_v(alimento/jantar)]

PN₄

F: (aquecer-se) [S₂(Urso) → S₁(Caçador) ∩ O_v(pele/capote)]

Contudo, o caçador, ao entrar em conjunção com seu objeto-valor, o capote, passa a um estado de disjunção da própria vida.

PN₅

F: (sobreviver) [S₂(Urso) → S₁(Caçador) ∪ O_v(vida)]

A aquisição do capote pelo caçador deve ser compreendida de forma irônica, pois não era esse o propósito do homem, que buscava justamente obter o capote para afirmar/garantir a vida, e não perdê-la, como acontece. O urso é, portanto, um sujeito realizado, enquanto o caçador um sujeito atualizado.

Por fim, é possível depreender, na fábula, a oposição semântica descrita a seguir:

Urso e caçador estão em conjunção com a vida, mas em disjunção de outros objetos-valor necessários para garantir a sobrevivência. O urso, ao comer o caçador, entra em conjunção com seu objeto-valor, um almoço, e afirma, também, sua conjunção com a vida. O caçador, que está em conjunção com a vida, consegue entrar em conjunção com seu objeto-valor, o capote, mas para isso perde a vida. Dessa forma, ele sai da conjunção com a vida, nega-a e afirma a morte. Quer dizer, ele entra em conjunção com seu objeto-valor e, ironicamente, em disjunção da própria vida.

Conforme indica a moral da fábula: falando a gente se entende, isto é, quem sabe argumentar/falar, pode atingir os seus propósitos, como o fez o urso.

3. A leitura da fábula em sala de aula: discussões possíveis

A Semiótica, como instrumento teórico-metodológico, nos dá subsídios, para, enquanto professores, compreendermos como os sentidos do texto são produzidos a partir da organização da linguagem, conforme observado na análise da fábula em questão. A teoria deve, portanto, subsidiar a leitura do professor que, depois, conduzirá os alunos na compreensão do texto

a ser lido. Sendo assim, não é necessário aos alunos conhecer a teoria, mas sua aplicabilidade.

Dessa forma, nossa sugestão é que o professor recupere as questões empreendidas na análise e depois as discuta e/ou transforme em atividades em sala, adequando-as ao nível dos alunos. A fim de exemplificar a proposta, elencaremos alguns pontos/encaminhamentos como possibilidades de leitura para serem utilizados em sala de aula pelo educador, a partir da análise semiótica da fábula apresentada no trabalho em questão:

- (a) Após a leitura da fábula, levantar hipóteses a respeito do que aconteceu na toca. Questionar como pode ter se concretizado o acordo entre urso e caçador. Discutir como pode, ao mesmo tempo, o urso ter obtido o alimento e o caçador, o capote.
- (b) Depois do levantamento de hipóteses, retornar à fábula numa releitura, por parágrafos, a fim de confirmar/ou não as leituras sugeridas.
- (c) Discutir a mudança dos tempos verbais, como marcas de distanciamento e de aproximação entre enunciador/enunciatário e urso/caçador.
- (d) Ressaltar os efeitos de sentidos das escolhas lexicais, “defrontar” e “deparar”, as quais apontam para o medo dos sujeitos da narrativa.
- (e) Destacar a utilização da conjunção “mas” que introduz a fala do urso, apontando-o como possível sujeito que leva vantagem no acordo firmado.
- (f) Abordar a utilização do advérbio “de novo”, que reitera a ideia de que, por mais de uma vez, o urso tomou a iniciativa, assumindo o discurso em momentos em que pairava o silêncio. Retomar, também, os advérbios de lugar, “na toca”, “numa volta da floresta”, “negro da floresta”, entre outros, que indicam a recorrência de espaços de domínio do urso.
- (g) Refletir sobre os efeitos de verdade produzidos pela delegação de voz, em discurso direto, aos personagens.
- (h) Avaliar a importância do título do texto, relacionando-o à questão cultural dos Turcos; a função das reticências no título também poderá ser discutida.
- (i) Recuperar as estratégias de manipulação empreendidas pelo urso a fim de que ele pudesse conseguir o seu alimento, ou seja, caçar o homem/caçador.

(j) Para finalizar a construção dos sentidos, discutir o desfecho, que trabalha com uma relação de causa e consequência. Ou seja, o almoço de um dará, conseqüentemente, o capote do outro. O que aponta para o fato de o urso ter comido o caçador.

(k) Por fim, ainda, destacar a escolha do verbo “falar” na moral da fábula, ou seja, não é conversando que se entende, e sim, falando. Dessa forma, a astúcia animal se sobrepôs à “civilização – em forma de rifle” do caçador.

Essas questões apontadas anteriormente deverão ser ressaltadas pelo professor no momento em que este exerce a sua função de mediador da leitura. Todavia, como é possível observar, mesmo que as sugestões estejam calcadas na Semiótica, os educandos terão condições de reler o texto com base nesse encaminhamento. Ou seja, o aluno não precisa conhecer a teoria, mas pode, perfeitamente, realizar uma leitura aprofundada, mediada pelo educador, com conceitos da Semiótica.

Vale ressaltar, ainda, que leitura e compreensão/reflexão da linguagem devem ser práticas integradas. Quer dizer, para que haja, de fato, compreensão dos sentidos produzidos no texto, o aluno deve perceber e compreender a organização da linguagem. A análise linguística, melhor definida na sequência, ocorre durante o processo da leitura.

4. Análise linguística: a gramática contextualizada

Aliadas às questões de compreensão do texto, “o que o texto diz”, faz-se necessário que o professor, exercendo o seu papel de mediador, mostre ao aluno como “o texto faz para dizer o que diz”. Nesse viés, não basta apenas depreender a leitura possível, mas perceber como a linguagem produziu os sentidos observados. Ou seja, é a reflexão da linguagem de forma contextualizada, ou ainda, a “análise linguística” em detrimento da abordagem tradicional da gramática.

Neste trabalho, a expressão “análise linguística” é usada para referir-se ao estudo dos conhecimentos linguístico-discursivos a serem desenvolvidos no ambiente escolar pelos alunos. Essa expressão é definida, pela primeira vez, no livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi, publicado em 1984. Essa obra representa uma ruptura, ou melhor, um marco, o início de uma proposta de abordagem de ensino calcada no texto. Geraldi (1984) propõe uma metodologia de trabalho que envolve a prática de leitura, a produção de textos e a prática de análise linguística de maneira conjunta. Contudo, é no livro *Portos de passagem* que o autor melhor define análise linguística.

Com a expressão “análise lingüística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter-se a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (Geraldi, 1997, p. 189).

Segundo Geraldi (1997, p. 190), a expressão “análise lingüística” refere-se a duas formas de refletir acerca da linguagem. A essas formas de refletir a respeito da linguagem o autor chama atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas. “Prefiro a expressão ‘análise lingüística’, distinguindo no interior dela atividades epilingüísticas de atividades metalingüísticas“. As atividades epilingüísticas referem-se a uma reflexão acerca da linguagem, “e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado”. Já as atividades metalingüísticas dizem respeito a uma “reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos”.

Desse modo, a escola deve priorizar, num trabalho com a língua, primeiro as atividades epilingüísticas para, depois, avançar para atividades em torno da metalingüagem. “Ora, para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilingüísticas as tenham antecedido” (Geraldi, 1997, p. 191).

Com base nas reflexões empreendidas para se compreender a fábula em questão, é possível perceber que a Semiótica não só possibilita, como instrumentaliza o professor com uma metodologia de abordagem e reflexão em torno do texto. Sendo assim, após a leitura e reflexão da linguagem, bem como dos sentidos produzidos nas “atividades epilingüísticas”, o professor poderá ampliar o conhecimento do aluno com exercícios que priorizem a metalingüagem, isto é, “atividades metalingüísticas”. Ou seja, após toda a discussão e compreensão do texto, calcada na análise semiótica, conforme sugerido anteriormente, o professor deverá ampliar o conhecimento do aluno priorizando os tópicos de linguagem pertinentes ao texto trabalhado.

A fim de exemplificar essa questão, após a leitura da fábula alguns conteúdos como os tempos verbais, conjunções e advérbios poderão ser abordados. A sugestão de tais assuntos deve-se ao fato de estes terem sido pertinentes na compreensão da fábula. É a gramática sendo percebida no texto, integralizada à prática da leitura. Não são conteúdos aleatórios, ou porque se inserem no planejamento escolar, mas que são caros à compreensão do texto. Dessa maneira,

o professor poderá: elaborar atividades sistemáticas sobre os tempos e modos verbais, depois de já ter discutido o tempo presente e pretérito imperfeito de alguns verbos na ocasião da leitura da fábula: elencar outras conjunções bem como os sentidos que estas podem provocar nos textos a partir das conjunções já trabalhadas: “mas” e “e”; definir e aprofundar o conhecimento do educando a respeito dos advérbios bem como as possibilidades de sua utilização; reforçar o uso dos travessões, como recurso para o discurso direto, ampliando para outras possibilidades de uso; destacar o sentido empregado no uso das reticências bem como a utilização dessa pontuação em outros contextos.

Considerações finais

A análise Semiótica da fábula é uma, dentre as leituras possíveis. Da mesma forma, as questões sugeridas como encaminhamentos são apenas algumas sugestões que podem ser acolhidas e/ou melhoradas pelo educador em sala de aula.

Nosso intuito principal foi o de exemplificar que é possível a Semiótica alicerçar o trabalho do educador, tanto nas questões de leitura, quanto nas de reflexão da linguagem. A escola precisa abrir espaço para uma teoria que tem muito a contribuir com o ensino, primordialmente, da língua materna. ●

Referências

- Barros, Diana Luz Pessoa de. 2005. *Teoria semiótica do texto*. 5. ed. São Paulo: Ática.
- Cortina, Arnaldo; Marchezan, Renata Coelho. 2004. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez. p. 393-438.
- Fiorin, José Luiz. 2006. *Elementos de análise de discurso*. 14. ed edn. São Paulo: Contexto.
- Geraldi, João Wanderley. 1984. Unidades básicas do ensino de português. In: *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 4. ed. Cascavel: ASSOESTE. 49-69.
- Geraldi, João Wanderley. 1997. *Portos de passagem*. 4. ed. edn. São Paulo: Martins Fontes.
- INEP. *Resultados Preliminares PISA 2009*. Disponível em: { <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00001872.pdf> }. Acesso em 08 ago. 2011.
- PISA. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos PISA*. Disponível em: { <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> }. Acesso em 14 jan. 2009.

Anexo A

O acordo

(À maneira dos turcos)

Vestido como caçador, o homem caçava. Estava metido no mais negro da floresta, e caçava. Mas não procurava qualquer caça, não. Procurava uma caça determinada, capaz de lhe dar uma pele que aquecesse suas noites hibernais. E procurava. Procura que procura, eis senão quando, numa volta da floresta, depara nada mais nada menos que com um urso. Os dois se defrontam. O caçador apavorado pela selvageria do animal. O animal apavorado pela civilização – em forma de rifle – do caçador. Mas foi o urso quem falou primeiro:

- Que é que você está procurando?

- Eu - disse o caçador - procuro uma boa pele com a qual possa abrigar-me no inverno. E você?

- Eu - disse o urso - procuro algo que jantar, porque há três dias que não como.

E os dois puseram a pensar. E foi de novo o urso quem falou primeiro:

- Olha, caçador, vamos entrar na toca e conversar lá dentro que é melhor.

Entraram. E, dentro de meia hora, o urso tinha seu almoço e, conseqüentemente, o caçador tinha seu capote.

Moral: Falando a gente se entende.

Millôr Fernandes

Dados para indexação em língua estrangeira

Merith-Claras, Sonia

The teaching of the mother tongue and semiotics: possibilities of reading a fable and its linguistic analysis

Estudos Semióticos, vol. 8, n. 2 (2012)

ISSN 1980-4016

Abstract: *One of the responsibilities attributed to teachers of the Portuguese language is to form students' critical reading of different social genres. However, indicative results such as Prova Brasil (Brazil's test) and SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica/Basic Education Assessment System) have pointed out unsatisfactory indexes related to Brazilian students' reading competence. Thus, it is possible to infer that the educational system needs new theoretical-methodological instruments to contribute with the teacher's role as a mediator in the process of in-class reading. As French Semiotics focusses on eliciting the mechanisms of meaning production that take place in text reading, it can be a helpful referential to teachers in their approach to the development of students' general reading skills. This study presents a semiotic analysis of the fable O acordo (à maneira dos ... Turcos, The deal... in a Turkish way), by Millôr Fernandes, and discusses how the meaning effects produced by the referred text may be perceived by the students through linguistic analysis and the reading construction process. In conclusion, we present some suggestions of reading procedures as well as for reflection and development of linguistic awareness which might be adopted by the teacher as a possible methodology.*

Keywords: *semiotics., reading., linguistic analysis., in-class reading.*

Como citar este artigo

Merith-Claras, Sonia. O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: (<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>). Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 8, Número 2, São Paulo, Novembro de 2012, p. 58-66. Acesso em "dia/mês/ano".

Data de recebimento do artigo: 12/Dezembro/2011

Data de sua aprovação: 16/Outubro/2012
