



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FERNANDA VALESKA MENDES DA SILVA

**A SEMIÓTICA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM
A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon.

Belém

2018

FERNANDA VALESKA MENDES DA SILVA

**A SEMIÓTICA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM
A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Antonio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

Conceito:

Belém, ____ de _____ de _____.

À minha família, em especial à Heloisa e Lara,
por se constituírem como fontes de inspiração
para realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar estes agradecimentos, sinto-me com o coração repleto de alegria e gratidão.

Agradeço, primeiro a Deus, pela vida e pelas oportunidades que tem me proporcionado.

De forma especial, agradeço aos meus pais Antonio e Socorro, por todo apoio e incentivo. Vocês sempre foram um suporte para que eu seguisse em frente, mesmo nos momentos em que a vida me impôs duros obstáculos.

Aos meus queridos irmãos pela partilha diária de sonhos e por terem dividido comigo as alegrias e angústias durante esses dois anos de curso.

Agradeço, extremamente as minhas filhas, Fernanda Heloisa e Lara Fernanda, pela compreensão das ausências, dos momentos de estresse e por serem o “combustível” que me move na realização dos meus sonhos.

Agradeço, especialmente, ao meu esposo Jaime Garcia, por toda confiança depositada em mim e por ter sido o meu maior suporte durante este curso. Sua dedicação e cuidados com nossa filha me transmitiam segurança nos dias em que me encontrava ausente de nossa casa.

Agradeço, de forma muito carinhosa, à minha querida orientadora professora Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon, por todo conhecimento, atenção e carinho. Sua gentileza e sensibilidade são uma inspiração para mim, uma prova de que conhecimentos existem para serem partilhados.

Aos meus primos, pela confiança, incentivo e, sobretudo, pelos momentos de diversão e companheirismo que renovavam minhas forças. Em especial, ao meu primo André Ribeiro (*In memoriam*), ainda ouço suas palavras como um sussurro: “você é uma mestra, minha deusa”. Obrigada meu primo, pela honra de ter convivido com uma pessoa tão especial.

Agradeço também, de forma singular, aos meus colegas de turma, pela troca de conhecimento, pela amizade, pela humanidade com que cada um, de maneira especial, acolhia o outro. Sou imensamente grata pela convivência de dois anos com pessoas íntegras e de um profissionalismo ímpar.

Muito obrigada!

Aonde eu não estou as palavras me acham.

Manoel de Barros

RESUMO

A discussão acerca do ensino de leitura vem, há algum tempo, figurando o cenário educacional brasileiro. É nesse contexto que se acentua o debate a respeito da complexa tarefa de formar leitores competentes, aspecto posto em evidência pelos baixos índices obtidos pelos alunos nas avaliações que propõem aferir o grau de conhecimento dos educandos. Nesse sentido, o objetivo geral de nossa pesquisa é investigar e agir, no intuito de contribuir para uma melhor abordagem do texto, no que tange ao ensino de leitura. A fim de cumprir com tal propósito, organizamos este estudo, de caráter qualitativo, em duas etapas distintas: o processo de diagnóstico, realizado com a finalidade de investigar o nível de leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual do município de Igarapé-Açu, Pará - Brasil - e uma pesquisa-ação, na qual implementamos uma proposta de intervenção denominada “A Semiótica do Texto como instrumento teórico-metodológico para o ensino de leitura”, que tem base em duas referências: 1) a concepção, à luz da Teoria Semiótica do Texto de Algirdas Julien Greimas (linha francesa), 2) as estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Como suporte teórico, apoiamos-nos nas obras de Greimas (1975), Greimas & Courtés (2011), Fiorin (2003; 2015, 2016), Barros (2002; 2010), Solé (1998), Geraldini (1984, 1996, 2015), Brito (2003, 2015), Orlandi (2000), dentre outros. A proposição interventiva foi materializada em um caderno pedagógico com o objetivo de subsidiar o trabalho docente, no que tange à abordagem do texto nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no ensino de leitura. Dessa forma, indicamos caminhos, alternativas que levem o professor a aliar teoria à prática, a fim de que possa contribuir para desenvolver e/ou ampliar a competência leitora dos alunos, por meio de atividades de leitura que explorem os níveis fundamental, narrativo e discursivo do percurso gerativo de sentido, na construção dos significados. A escolha do gênero poema se justificou pela riqueza de significados e pela necessidade de fomentar a leitura de textos literários na escola. Os resultados comprovaram a hipótese de que, apesar de sua complexidade, a Teoria Semiótica do Texto de A. J. Greimas 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. Níveis de leitura. Competência leitora. Semiótica. Poema.

ABSTRACT

The discussion about the teaching of reading has, for some time, included the Brazilian educational scene. It is in this context that the emphasis of the debate on the complex task of training competent readers is emphasized, a fact evidenced by the low indexes obtained by the students in the evaluations that aim to gauge the degree of knowledge of the students. In this sense, we have proposed to investigate and act, in order to contribute to a better approach to the text, regarding the teaching of reading. In order to fulfill this purpose, we organized this qualitative study in two distinct stages: the diagnostic process, carried out with the purpose of investigating the level of reading of students from the 9th grade of elementary school, from a state public school in the city of Igarapé-Açu, Pará - Brazil - and an action research, in which we implemented an intervention proposal called "The Semiotics of the text as a theoretical methodological instrument for teaching reading", which is based on two references: 1) the conception, in the light Semiotic Theory of the Text of Algirdas Julien Greimas (French line), 2) the reading strategies proposed by Solé (1998). As a theoretical support, we support the work of Greimas (1975), Greimas & Courtés (2011), Fiorin (2003, 2015, 2016), Barros (2002, 2010), Solé), Brito (2003, 2015), Orlandi (2000), among others. The intervention proposal was materialized in a pedagogical book with the objective of subsidizing the teaching work, regarding the approach of the text in the classes of Portuguese language, specifically, in reading teaching. Thus, we indicated ways, alternatives that led the teacher to combine theory with practice, so that they could contribute to develop and / or extend the students' reading competence, through reading activities that explored the fundamental, narrative and discursive levels of the generative path of meaning, in the construction of meanings. The choice of the poem genre was justified by the richness of meanings and by the need to encourage reading of literary texts in school. The results corroborate the hypothesis that, despite its complexity, the Semiotic Theory of the Text of A. J. Greimas becomes effective when directed to the processing of the senses in reading activities. In addition, it was confirmed that, even though it is not known as a theory intended for reading teaching - especially in basic education - semiotics injects into the school a different perspective from those used routinely by teachers in the classroom, becoming one more possibility , as a theoretical-methodological resource, for teaching reading in school contexts.

Keywords: Reading. Levels of reading. Reading competence. Semiotics. Poem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Quadrado semiótico.....	35
Figura 02: IDEB da escola pesquisada (anos finais do ensino fundamental).....	45
Figura 03: IDEB do município de Igarapé-Açu (anos finais do ensino fundamental).....	45
Figura 04: IDEB do estado do Pará (anos finais do ensino fundamental).....	46
Figura 05 – Resultado de proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental	46
Figura 06 - Níveis de proficiência em língua portuguesa – 9º ano do ensino fundamental	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Desembreagem enunciativa – Questão 03 – 1ª atividade diagnóstica.....	65
Gráfico 02 - Projeções da enunciação – Questão 05 – 2ª atividade diagnóstica	68
Gráfico 03 - Relações actanciais e percurso narrativo – Questão 06 – 1ª atividade diagnóstica	72
Gráfico 04 - Relações actanciais e percurso narrativo – questões 07 e 08 – 2ª atividade diagnóstica	74
Gráfico 05 – Oposição semântica mínima – Questão 11 – 1ª atividade diagnóstica.....	78
Gráfico 06 - Projeções da enunciação – Unidade I - módulo I.....	101
Gráfico 07 – Etapas da narrativa – questões 03 e 04 - Unidade I - Módulo II.....	106
Gráfico 08 – Relações argumentativas – os explícitos – Questão 05 – unidade I – módulo II	108
Gráfico 09 - Questão 05 – Unidade II – Módulo I	133
Gráfico 10 - Questão 01 – Unidade II - Módulo III	136
Gráfico 11 - Questão 02 – Unidade II - Módulo III	137
Gráfico 12 - Comparativo de competência leitora no nível fundamental: oposição semântica mínima - Unidades I e II.....	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCOLA	19
2.1 LEITURA	19
2.2 LEITURA E ESCOLA	22
2.3 O QUE DIZEM OS PCN ACERCA DO ENSINO DE LEITURA?.....	27
3 SEMIÓTICA: UM INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO NO ENSINO DE LEITURA	31
3.1 NÍVEL FUNDAMENTAL.....	34
3.2 NÍVEL NARRATIVO.....	35
3.3 NÍVEL DISCURSIVO	38
4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O PROCESSO METODOLÓGICO	43
4.1 O AMBIENTE DE PESQUISA	43
4.2 OS SUJEITOS	48
4.3 TIPO DE PESQUISA.....	50
4.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E A COLETA DE DADOS	51
5 A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: DESCRIÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS	53
5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA.....	53
5.2 A IMPLEMENTAÇÃO.....	61
5.3 A ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
5.3.1 Nível discursivo: dados e discussões.....	63
5.3.2 Nível narrativo: dados e discussões.....	71
5.3.3 Nível Fundamental: dados e discussões	76
6 O PROCESSO INTERVENTIVO: PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO	80
6.1 APORTE TEÓRICO DA PROPOSTA INTERVENTIVA.....	80
6.2 A PROPOSTA INTERVENTIVA	81
6.2.1 O caderno pedagógico	82

6.3 DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA DO CADERNO PEDAGÓGICO.....	85
6.3.1. Unidade I - 1ª atividade de leitura	85
6.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA UNIDADE I DO CADERNO PEDAGÓGICO	99
6.4.1 Resultados do módulo I.....	99
6.4.2 Resultados do módulo II.....	104
6.4.3 Resultados do módulo III	111
6.5 UNIDADE II – APLICAÇÃO E RESULTADOS	117
6.6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA UNIDADE II DO CADERNO PEDAGÓGICO	127
6.6.1 Resultados do módulo I.....	127
6.6.2 Resultados do módulo II.....	134
6.6.3 Resultados do módulo III	135
6.7 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	140
6.8 O PRODUTO FINAL: “O CADERNO PEDAGÓGICO - A SEMIÓTICA DO TEXTO COMO INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE LEITURA”	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS	191
ANEXOS	194
APÊNDICES.....	199

1 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 pela 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 propósito, mas não se pode 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, dentre outros. Destes aspectos, apenas alguns foram enfatizados nesta pesquisa.

Enveredando pela complexidade do ato de ler, de acordo com Britto (2015), a leitura compreende duas ações distintas: uma delas, a decifração, corresponde à ação de decodificar os elementos linguísticos, a outra, a intelecção, refere-se à compreensão do que se decifra; por isso elas estão intimamente ligadas, sendo necessário o domínio de ambas para o alcance de uma proficiência leitora. Para Geraldi (2015), o ato de ler comporta duas ações: o reconhecimento de sentidos adquiridos pelo leitor em sua história de leitura e a associação desses com o contexto em que se insere o texto. Nesse aspecto o autor corrobora com Orlandi (2000) que aponta a historicidade como uma das condições para leitura.

Para além das questões discursivas, mas ainda vinculada a elas, abordamos os aspectos voltados às condições e possibilidades de leitura com as quais o leitor se depara (GERALDI, 2015). Para o autor, é dicotômico pensar em formar leitores proficientes em espaços em que não há universalização de condições favoráveis à leitura. Também nessa perspectiva, Britto (2003) compreende que é a participação na sociedade que permite o acesso à leitura e não as habilidades e preferências leitoras que promovem a democracia.

A presente pesquisa parte de dois pontos: primeiro, as pesquisas sobre leitura, que mostram toda a complexidade do processo leitor. Neste âmbito, consideramos,

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 – Anesc. Elas são avaliações da aprendizagem coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

principalmente, os estudos de Geraldi (1984, 2015), Britto (2015) e Orlandi (2000), além dos resultados de avaliações em larga escala e da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN² – (BRASIL, 2000). O segundo ponto diz respeito às experiências e vivências da própria pesquisadora.

Nosso interesse pelo ensino e aprendizagem de leitura, em contexto escolar, é originário das nossas primeiras experiências como docente bem antes do curso de Letras, quando ainda lecionávamos nas séries iniciais, apenas com a formação de Magistério, em nível médio. Inquietava-nos e, confessamos, ainda nos induz a muitas reflexões, as dificuldades que os alunos apresentavam e continuam a apresentar na aquisição e aprimoramento da leitura.

Por outro lado, o fato de termos tido contato muito cedo com as narrativas populares, contadas no seio familiar, desenvolveram em nós um fascínio pela leitura durante a infância. Na adolescência, os livros foram substituídos por passeios, esporte, televisão; enfim, a leitura passou a ser segundo plano e somente voltou a ser protagonista quando ingressamos no curso médio de Magistério. A partir de então, foram dois lados da moeda: nossa visão enquanto leitora e o ponto de vista como professora, responsável pelo ensino de leitura a seus alunos. Não que essas práticas se opusessem, mas pensamos ser mais fácil a posição de leitora, do que a de formadora de leitores. Tentar associar práticas, utilizar estratégias diferenciadas, são exemplos de recursos que buscamos até hoje nas aulas de leitura, no entanto os problemas persistem; interessante visualizar que há novos fatores implicantes, porém existem os que se repetem, em contextos e épocas diferentes.

Com essas inquietações ingressamos no curso de Letras e nos firmamos como docente de língua materna. Nesse período, algumas indagações acerca do ensino de línguas foram sendo sanadas e outras surgindo, fato que reforçou nosso pensamento sobre a necessidade de aprimoramento constante. Esse desejo nos levou ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no qual desenvolvemos esta pesquisa.

Durante nosso percurso docente, reforçamos a ideia de que não há como desvincular a escola da formação de um leitor competente. Os PCN, por exemplo,

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos que apresentam orientações pertinentes à educação brasileira. Sua elaboração se deu em cumprimento à Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei Darcy Ribeiro, a qual determina, na seção intitulada Organização da Educação Nacional em seu artigo 9º, que a União deve estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação, em suas diferentes modalidades e níveis,—que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

formalizam esse dever das instituições de ensino e apontam caminhos para que ele seja realizado de forma eficaz e proveitosa, como o trabalho com gêneros discursivos diversificados em sala de aula. Porém, mesmo com o avanço nas pesquisas linguísticas e com certa democratização da legislação educacional, 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 forte realidade. Um dos indicadores apresentados pelo INEP é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Esse índice é uma meta definida pelo Plano Nacional de Educação Básica – PNE - entendida como meta de qualidade que deve ser atingida pelas escolas. O IDEB é calculado com base nos resultados da Prova Brasil, sob a responsabilidade do SAEB e do Censo Escolar. O IDEB nacional elucida uma situação desfavorável no ensino brasileiro³.

Tabela 01 – Resultados anos finais do ensino fundamental / IDEB

Dependência	IDEB observado		Metas	
	2013	2015	2013	2015
estadual	4.0	4.2	4.5	5.3

Fonte: www.portal.inep.gov.br / Acesso: 22/01/2018, às 10h41min, horário de Brasília.

É evidente que nesses resultados estão inclusas realidades bastante díspares, que se espalham por todo o território brasileiro, por isso apresentamos, na subseção que versa sobre o ambiente de pesquisa, uma caracterização mais pontual acerca dos índices de aprendizagem do estado do Pará, bem como da escola em que desenvolvemos este estudo.

Tendo em vista o caráter multifacetário da leitura, os resultados apresentados pelos mecanismos que medem a aprendizagem, além da observação cotidiana da prática leitora em âmbito educacional, é possível visualizar um contexto bastante complexo, uma vez que a percepção da realidade nos leva a acreditar que um número significativo de alunos chega ao final do ensino fundamental sem dominar a leitura. Assim, justifica-se a relevância dessa pesquisa, enquanto instrumento que visa investigar e agir no intuito de contribuir para uma melhor abordagem do texto, no que tange o ensino de leitura. Para tanto, fomos buscar nos estudos semióticos de Algirdas Julien Greimas

³ A tabela mostra somente o IDEB dos anos finais do ensino fundamental, por ser este o nível de ensino em que nossa pesquisa foi realizada. Mesmo motivo pelo qual elucidamos apenas os resultados das dependências estaduais.

(1975) o campo a contemplar. A Teoria Semiótica Greimasiana (linha francesa) propõe a construção dos sentidos no texto a partir de um Percurso Gerativo de Sentido – PGS -, que se organiza em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Apesar de sua complexidade, a teoria apresenta uma sintaxe e uma semântica que perpassam por todos os níveis e trabalham toda a estrutura do texto, propiciando ao professor certa autonomia para o trabalho com leitura.

Há no meio acadêmico múltiplos trabalhos que usam o PGS - para acionar o entendimento do texto. São artigos, dissertações e teses que corroboram para a eficácia dessa teoria, pela análise de diversos gêneros discursivos. Borba e Bellé (2009) lançam, por meio da Semiótica, um olhar estético fundamentado na leitura de imagens; no intuito de perceber o poder da persuasão e as estratégias argumentativas presentes em um texto publicitário; Araújo (2014) faz uma abordagem sobre a Teoria Semiótica do Texto, evidenciando que se trata de uma teoria muito recente, portanto não deve ser vista como acabada, mas como um projeto científico que está em evolução. Com o presente objetivo, realiza uma análise semiótica do poema “Porta para o quintal”, de Luiz Bacellar.

Apesar de pouco conhecida como uma teoria destinada ao ensino de leitura – sobretudo na educação básica, trabalhos como os de Merith-Claras (2007) e o de Monteiro e Vedovato (2008) sinalizam o uso da Teoria Semiótica do Texto nas aulas de língua portuguesa. Este se trata de um artigo que tece reflexões a respeito do ensino de leitura na sala de aula, à luz da Semiótica Greimasiana, evidenciando que, por meio do PGS, o leitor aprende a decifrar os enigmas do texto através das marcas linguísticas nele inseridas. Com esse intento, apresentam a análise semiótica da música Cidadão, de Lúcio Barbosa, a fim de verificarem as contribuições da teoria na formação de um leitor crítico. Aquele corresponde a uma tese de doutorado que apresenta a Teoria Semiótica do Texto como uma ferramenta metodológica para o ensino de leitura, aliada a um processo de segmentação textual denominado “campos lexicais”, no fito de mostrar que a teoria pode ser subsídio para o professor em sua prática de trabalho com o texto (leitura).

A partir do cotejo desses trabalhos com a pesquisa que desenvolvemos, apontamos como singularidade de nosso estudo a utilização do PGS como suporte teórico de uma proposta de ensino, aliado às estratégias de leitura, previstas por Solé (1998), pois diante da perspectiva de formar leitores competentes, pareceu-nos necessário inserir nas aulas de leitura atividades que proporcionassem aos alunos o

processamento dos sentidos do texto a partir do que ele diz (informações explícitas e implícitas) e como ele faz para dizer o que diz (mecanismos e procedimentos utilizados na construção dos sentidos) (BARROS, 2010), com o auxílio de estratégias que favoreçam o debate antes, durante e após (SOLEÉ, 1998) a leitura do texto.

Outrossim, nosso objetivo geral é subsidiar o trabalho docente, no que tange à abordagem do texto nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no ensino de leitura, ofertando caminhos, alternativas que levem o professor a aliar teoria à prática e, dessa maneira, possam contribuir para desenvolver e/ou ampliar a competência leitora dos alunos. Quanto aos objetivos específicos, elencamos os seguintes: (i) avaliar alunos do 9º ano quanto à sua capacidade de processar a leitura do texto em diferentes níveis de sua significação (fundamental, narrativo, discursivo), à luz da Teoria Semiótica do Texto (GREIMAS, 1975); (ii) mostrar a possível aplicabilidade da Semiótica do Texto ao ensino-aprendizagem da leitura no ensino fundamental; (iii) propor um caderno pedagógico que auxilie o professor no trabalho com a leitura na sala de aula, (iv) fomentar a leitura de poemas na escola.

Para alcançar nossos objetivos, este estudo foi estruturado em duas etapas. A primeira diz respeito ao processo de diagnose, no qual implementamos duas atividades voltadas à compreensão e interpretação textual, com perguntas de leitura que exploraram elementos da sintaxe e da semântica de cada nível do PGS, com a finalidade 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 fase confirmaram as dificuldades leitoras apontadas nas avaliações externas e revelaram que a maioria dos alunos apresenta maior competência leitora no nível discursivo do texto (o mais próximo da manifestação textual) e maior déficit no nível narrativo. Os dados serão mais bem explicados na subseção que aborda a análise diagnóstica.

Com base nesses resultados, desenvolvemos uma pesquisa-ação, na qual produzimos uma proposta de intervenção que se materializou em formato de um caderno pedagógico destinado ao docente, em que a Teoria Semiótica do Texto apareceu “diluída” na medida necessária para que pudesse contribuir com a competência leitora dos alunos. Aliada à Semiótica, inserimos 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. Em todo o caderno, optamos por

trabalhar com a leitura de poemas, pela riqueza de significados presentes nesse gênero e pela necessidade de fomentar a leitura de textos literários na escola.

Considerando as etapas apresentadas, estruturamos os cinco capítulos que compõem esta pesquisa. Inicialmente, neste primeiro capítulo, realizamos uma apresentação geral desta pesquisa, com ênfase nos objetivos, nas impressões de leitura da autora, além de trazermos dados acerca da leitura no lócus da pesquisa, contemplamos alguns estudos que exploram a Semiótica do texto, no contexto educacional e fora dele, e finalizamos com a organização estrutural da pesquisa, em sua completude.

No segundo capítulo, versamos sobre as concepções de leitura e escola, pois consideramos importante realizar uma breve contextualização histórica do processo de democratização da escola (GERALDI, 1996, 1984). No referido capítulo também realizamos uma abrangência sobre os conceitos de leitura, com realce nos posicionamentos de Orlandi (2000) acerca dos sujeitos inseridos no processo de interação leitora; apresentamos e discutimos o processo de formação de leitores e suas implicações, que para Brito (2003) está diretamente ligado às condições e possibilidades que o leitor possui; além de explorarmos a compreensão de Brito (2015) a respeito do ato de ler. Com base em Geraldi (2015), ressaltamos a leitura, enquanto um ato de coprodução. Ainda no segundo capítulo, estabelecemos uma relação entre o ensino e as concepções de linguagem. Partindo dos estudos de Soares (1998) e de Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011), relacionamos as concepções de linguagem ao contexto histórico-social em que estas surgiram; associamos cada uma das concepções às teorias linguísticas em voga, e com referência em Perfeito (2005) e Geraldi (2015), discorremos sobre as características que as identificam. Por fim, ilustramos o disposto nos PCN (2000) sobre o ensino de leitura em contexto escolar.

No terceiro capítulo, traçamos o percurso da linguística até chegarmos à Teoria Semiótica do Texto. Para abordarmos a teoria nos apoiamos nas obras de Greimas (1975), Barros (2002, 2010) e Fiorin (2003, 2016) Em seguida, detalhamos o PGS (níveis fundamental, narrativo e discursivo), por meio de conceitos e análises de exemplos (poema).

Apresentamos, no quarto capítulo, o percurso metodológico utilizado durante a realização desta pesquisa. Como descrito, nossa pesquisa se estrutura em duas etapas: o processo diagnóstico, que diz respeito à investigação da competência leitora dos sujeitos da pesquisa, e a proposta de intervenção. Nesse sentido, o capítulo traz a natureza e o

tipo de pesquisa, explicita o ambiente escolar e os sujeitos envolvidos neste estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o material didático elaborado com a finalidade de subsidiar a prática do professor no trabalho com leitura, em sala de aula.

No capítulo seguinte, descrevemos as atividades diagnósticas e o seu processo de implementação, no intento de desvelar detalhes e mostrar a reação dos alunos frente à pesquisa, as principais dificuldades relatadas por eles durante a resolução das questões e as particularidades de cada momento vivido em sala de aula. Finalizamos o capítulo com a análise dos resultados alcançados nessa etapa.

No último capítulo apresentamos a descrição de um caderno pedagógico destinado ao docente, intitulado “A Semiótica do Texto como instrumento teórico-metodológico para o ensino de leitura”, que tem base em duas referências: a teoria Semiótica do Texto (GREIMAS, 1975) e as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). Apesar de a Semiótica ser uma teoria linguística para a leitura de textos, ela ainda é pouco assídua no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental; nesse sentido, não está presente com frequência nas salas de aulas que atendem a esse nível de ensino. Contudo, propomo-nos a mostrar a sua aplicabilidade, provando que é possível a contribuição desta com o trabalho docente, especialmente no que diz respeito à compreensão e interpretação de textos. Inserir a Semiótica, enquanto instrumento teórico-metodológico na sala de aula, não significa abandonar as teorias mais frequentes nas aulas de língua portuguesa, mas, sim, a escolha por um novo instrumento que vem somar com o ensino de leitura, em contextos escolares.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCOLA

As discussões a que se propõe este capítulo são essenciais à construção de nossa pesquisa, pois não se pode objetivar a ampliação de habilidades leitoras, sem antes compreender alguns aspectos de um leque significativo de questões que permeiam tal assunto. Nesse sentido, discutimos as contribuições de Orlandi (2000), Brito (2015) sobre os conceitos de leitura e acerca dos conhecimentos que mobilizamos durante o complexo ato de ler. A partir de Geraldi (1984, 2015) e Brito (2003, 2015), fomentamos o papel da escola e seu viés político, aspectos determinantes na formação do leitor, que segundo Perfeito (2005) e Antunes (2009) possuem estreita relação com a concepção de linguagem adotada pela escola. Nesse sentido, o capítulo também esclarece a abordagem presente nos PCN (2000), a qual orienta o desenvolvimento de práticas de linguagens por meio do trabalho com gêneros discursivos e promove uma discussão acerca da inserção de perspectivas teóricas diferentes das previstas nesse documento.

2.1 LEITURA

De acordo Britto (2015), a leitura compreende duas ações distintas: uma delas, a decifração, corresponde à ação de decodificar os elementos linguísticos, a outra, a intelecção, refere-se à compreensão do que se decifra; por isso elas estão intimamente ligadas, sendo necessário o domínio de ambas para o alcance de uma proficiência leitora. No entanto, a realidade mostra que um número ainda tímido de leitores consegue atingir essa amplitude de leitura. Há diversos fatores que convergem para essa problemática, que vão desde a própria complexidade do ato de ler à prática de formação de leitores adotada pelos sistemas de ensino.

Enveredando, inicialmente, pelo primeiro ponto levantado, Geraldi (2015) assim define o ato de ler:

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu contexto - que incluem também as contrapalavras do leitor - para permitir a emergência de um sentido concreto, específico, e único, produto da leitura que se está realizando. Nesse sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa (GERALDI, 2015, p. 103).

Nessa perspectiva, o ato de ler comporta duas ações: o reconhecimento de sentidos adquiridos pelo leitor em sua história de leitura e a associação desses com o

contexto em que se insere o texto, “(...) o conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico” (ORLANDI, 2000, p. 43). Assim, a leitura abrange as relações existentes entre o sujeito leitor e o texto, enquanto objeto, considerando desde a percepção das letras ao uso do conhecimento armazenado na memória.

Nesse sentido, a leitura é também entendida como coprodução, pois durante o ato de produzir o texto, o autor considera o provável leitor, suas crenças, suas implicações socioculturais, dentre outros aspectos. Para Orlandi (2000), inscrevem-se na leitura dois tipos de leitores.

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise do discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo já encontra aí um leitor constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente (ORLANDI, 2000, p. 05).

Nas palavras de Orlandi (2000), visualizamos uma relação direta entre os diversos sujeitos que permeiam um texto; é nessa associação que ocorre o processo de interação leitora. Ora, se a leitura prevê partilha, talvez esse seja um dos fatores que interferem na qualidade leitora no âmbito escolar. Boa parte dos alunos possui uma exígua história de leitura, o que os impossibilita de alcançar alguns sentidos investidos nos textos pelos autores, que, durante a produção, consideram leitores virtuais, que, na prática, têm habilidades que diferem dos reais.

A hipótese põe em evidência o fato de que a relação entre os sujeitos interlocutores constitui apenas um dos componentes do dinâmico processo de leitura. Segundo (GERALDI, 2015), o processo de leitura de um texto opera:

1. com conhecimentos que vão além do linguístico, 2. com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto, 3. com as condições de leitura concretas, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como, por exemplo, a relação professor / aluno (GERALDI, 2015, p. 105).

Todos esses aspectos reforçam o caráter multifacetário da leitura e as diversas relações nela imbricadas, uma vez que ela “é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de

historicidade” (ORLANDI, 2000, p. 9), e como nenhum um leitor chega a um texto desnudo de sua história de leitura, há sempre que considerar tais aspectos.

Em uma perspectiva discursiva de leitura, Orlandi (2000), no que tange à compreensão e interpretação de textos, considera essencial refletir sobre alguns fatos, dentre eles, o trabalho com leitura na escola, os sujeitos envolvidos no processo leitor, a instauração de sentidos e a noção de que a nossa vida intelectual tem relação direta como os modos de leitura da cada época e segmento social.

Para além das questões discursivas, mas ainda vinculada a elas, Geraldi (2015) se volta para condições e possibilidades de leitura que são ofertadas aos leitores. Para o autor, é dicotômico pensar em formar leitores proficientes em espaços em que não há universalização de condições favoráveis à leitura. Essas condições não se restringem ao acesso a livros, livrarias e bibliotecas; mas, e principalmente, a condições sociais e econômicas. Britto (2003) compreende que é a participação na sociedade que permite o acesso à leitura e não as habilidades e preferências leitoras que promovem a democracia. Nesse sentido, a busca por uma formação de leitores não é apenas tarefa da escola, deve ser também comprometimento político, pois está intimamente ligada às condições sociais.

Ao passo do que foi exposto, compilamos com o pensamento de Geraldi (2015), Orlandi (2000) e Britto (2015), que determinam a leitura como resultado de conhecimentos linguístico-discursivos e de condições sociais. Assim, os investimentos precisam ir além da escolarização, para que não se caia na disparidade de ensinar a ler a quem não terá o direito de ler.

No entanto, as universidades, as escolas, os professores, responsáveis, de certa forma, pelo desenvolvimento dos saberes linguístico-discursivos, têm a função de desenvolver e/ou ampliar tais saberes nos alunos / leitores; fugindo às práticas de leitura que visem à repetição dos pensamentos do autor, ou mesmo, do professor. Além dessa atribuição, é preciso instigar ao debate, à argumentação, à tomada de posições, a fim de que possam atuar politicamente na luta por transformações sociais. Afinal, a leitura constitui condição necessária, embora não suficiente, para a construção e o exercício da cidadania.

Sem dúvida, as discussões sobre leitura são bastante complexas, porém essenciais. Fomentar, no âmbito escolar, questões que envolvam esse processo é determinante para o avanço no ensino de leitura na escola. Dessa forma, abordaremos

adiante aspectos que, ao longo do tempo, têm contribuído para moldar o cenário educacional brasileiro, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de leitura.

2.2 LEITURA E ESCOLA

Durante muito tempo a leitura esteve restrita há um pequeno grupo de pessoas, em geral, as que faziam parte das classes sociais mais favorecidas e, por isso, encontravam-se no seletivo grupo dos que estudavam a língua materna. Aos poucos, em consequência de mudanças econômicas e sociais, a escola se tornou mais acessível e, apesar de viver uma falsa democratização (GERALDI, 1984), trouxe para seu bojo um público novo, com uma linguagem bem mais heterogênea, marcada significativamente por uma variedade de dialetos.

A inserção dessa nova clientela configurou um cenário diferente, o que previa mudanças na abordagem à língua materna nas escolas. Porém, de forma dicotômica, o ensino de língua portuguesa permaneceu centrado em uma norma falada pela elite. Esse é um dos aspectos que levam Geraldi (1984) a apontar uma escola democrática falha, pois ela considera o falar típico das camadas populares como inferiores, às vezes apontado como “desqualificado”, “deselegante” e “errôneo”, o oposto da visão que se tem da variedade linguística falada pelas camadas favorecidas. Assim, uma variedade representa bem mais do que o sujeito enquanto falante, ela traz imbricada a posição social e econômica que ele ocupa.

Diante desse contexto, fica evidente o quão necessário é o reconhecimento da legitimidade da língua materna em suas diversas manifestações. Compreender suas diferentes variedades como legítimas não significa ensinar uma em detrimento de outra, mas oportunizar aos alunos, independentemente de sua condição social e econômica, o domínio delas. Se a ideia é democratizar realmente o ensino, dois aspectos merecem relevância: a legitimação das variedades populares e a necessidade de apropriação da variedade socialmente privilegiada, por aqueles que não a dominam. Deixar de apoderar-se da variedade falada pela minoria da população é afastar-se de uma nova postura, bem mais propícia às transformações sociais, pois “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE 1978 apud GERALDI, 1984, p. 45).

Nesse sentido, o viés político que a escola assume se relaciona diretamente com o aluno que ela forma. Em geral, a abordagem de conteúdo, as estratégias adotadas, o sistema de avaliação, dentre outros aspectos, estão em consonância com a postura da escola frente à sociedade. Ao analisar essa atitude da escola, é possível verificar que há muitas discussões acerca “do quê, do como e do quando ensinar?”, mas, esquece-se do essencial, o “para quê ensinar?” (GERALDI, 1984). Sem essa resposta, a escola promove um ensino sem objetivos definidos, com pouca significação para o aluno.

No ensino de língua materna, a resposta a esse questionamento está diretamente ligada às concepções de linguagem e de educação incorporadas pela escola, pode-se dizer que uma ou outra aparecem na articulação pedagógica proposta pela instituição de ensino. O fato é que o ensino se molda no âmbito da concepção de língua adotada, seja em caráter individual ou no plano social. “(...) As decisões pedagógicas que tomamos, as atividades que empreendemos – quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos, ou de avaliação – dependem do conjunto das concepções que temos, mesmo que não saibamos explicitá-las” (ANTUNES, 2009, p. 34).

Cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Esse dinamismo da língua deve ser considerado na escola, caso contrário, corre-se o risco de “engessar” o ensino, desconsiderando a flexibilidade da linguagem, em seu caráter social. Ao tratar das relações existentes no âmbito educacional, Geraldi (1984) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino se relaciona a uma opção política, que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Nesse sentido, consideramos importante relacionar as concepções de linguagem, definidas por (Geraldi, 1984), às práticas leitoras difundidas na sala de aula.

As concepções da linguagem, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como uma forma de interação, surgiram em contextos sociais diferentes e, grosso modo, correspondem às três correntes distintas de estudos linguísticos; respectivamente, a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação (GERALDI, 1984). Vale salientar que uma ou outra concepção não atua isoladamente na sala de aula; em geral elas se presentificam de forma interativa nas práticas dos professores.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se, de acordo com Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Saussure (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Nessa concepção o “homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo” (KOCH, 2010, p.7); conceber a linguagem nessa perspectiva é limitar sua função, e afirmar que o homem que não se expressa linguisticamente não pensa. Essa concepção se alinha à visão tradicional de gramática e ensino. Perfeito (2005) afirma que a leitura poderia ter relação com a necessidade de o educando entrar em contato com textos-modelo, reveladores do emprego adequado da linguagem, na arte do *bem falar* e, depois, do *bem escrever*. Dessa forma, atuar no ensino de leitura nessa perspectiva, em caráter de exclusividade, é entender a língua como extração dos sentidos fixados pelo autor no texto ou por um leitor autorizado.

No Brasil, essa concepção orientou muitos professores, na década de 1960, a realizar uma prática direcionada ao ensino de conceitos normativos e leitura de textos literários, reflexo da estrutura social da época, haja vista que os alunos daquele período faziam parte de segmentos privilegiados da sociedade e, portanto, apresentavam certo domínio da norma culta (SOARES, 1998).

A concepção que entende a linguagem como instrumento de comunicação está relacionada aos estudos estruturalistas da língua. A perspectiva discutida se liga também ao Transformacionalismo, que se preocupa com as formas abstratas da língua, e à Teoria da Comunicação. Nesse sentido, a linguagem é vista como código e sua essencialidade se encontra em promover a comunicação entre os falantes, objetivando a transmissão de informações de um emissor para um receptor, que as recebe passivamente.

A leitura, nessa concepção, também é vista como extração de sentidos do texto. No entanto, por ter uma base teórica estruturalista, aqui o foco é no próprio texto e não mais no autor. Nessa linha de pensamento, para proceder à leitura, o indivíduo deve partir do mais específico para o geral, é a leitura-decodificação. Kato (1987) revela que esse tipo de leitura parte das unidades menores e em uso linear e indutivo das informações os significados vão sendo construídos.

Como exposto em Geraldi (1984), as concepções de linguagem assumidas pela escola refletem o contexto social de determinada época. No Brasil, após a década de

1960, com a democratização do ensino, a escola passou a receber alunos de diversas classes sociais e com outra demanda de aprendizagem. Além disso, com a implantação do regime militar, logo, mudou-se a concepção de ensino da língua materna, criando-se um novo sistema, fundamentado na Lei nº 5.692/71, que, de acordo com Soares (1998), estabelecia que a língua nacional passasse a ser concebida como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. Nesse contexto, passou-se a adotar a nomenclatura Comunicação e Expressão, em substituição a Português ou Língua Portuguesa, no ensino da língua materna, nas escolas brasileiras.

A crítica mais significativa desvelada contra essa concepção, na qual a linguagem é instrumento de comunicação, está centrada na “relação” emissor/receptor. Como o principal propósito é o repasse de informação, não há ação de um sobre o outro, não há comprometimento linguístico. O papel do emissor é simplesmente transmitir, sem a preocupação do agir para a compreensão de quem recebe a mensagem. Leffa (1996) faz uma analogia com um espelho para elucidar as limitações da leitura vista como extração do significado do texto. Para ele, “o texto não possui um conteúdo, mas reflete-o, como um espelho”; logo, na constituição dos sentidos, entende-se que o leitor age ativamente, uma vez que aciona suas histórias de leitura, seus conhecimentos prévios, os quais relacionados ao texto facilitam sua compreensão e interpretação. Além disso, a leitura, nessa perspectiva, é vista como mera decodificação e, na prática da escrita (concebida como uma consequência de atividades prévias), prioriza-se a estrutura do texto (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

Diante das lacunas presentes na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, moldou-se uma nova abordagem,

(...) aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de interação, ação inter-individual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente preexistentes” (KOCH, 2010, p. 7-8).

Nessa concepção, a linguagem é percebida com uma forma de interação. Por meio dela as pessoas desenvolvem práticas sociais que as permitem realizar predições acerca dos sentidos e das intenções do outro (ANTUNES, 2009), assim, opera-se um dialogismo entre os interlocutores, realizado por intermédio dos textos que constroem, sejam orais e/ou escritos. Nesse momento, não é mais suficiente vislumbrar a linguagem

em face à unívoca necessidade de informar, percebe-se como muito mais importante, estudar as relações constituídas entre os sujeitos no momento em que produzem seus discursos. Para Geraldi (1984), a língua só existe “no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (1984, p. 43). Essa concepção está à luz dos estudos da linguística da enunciação e, sob esse enfoque, a linguagem é o local das relações em que os falantes atuam como sujeitos.

Dessa forma, ao produzir um texto, o autor pressupõe um leitor, uma situação comunicativa e constrói sentidos que devem ser partilhados por esse leitor, caracterizando um trabalho coletivo, entendido como “uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 2000, p. 20). Para Perfeito (2005), conceber o ensino de leitura na concepção interativa da linguagem é delegar ao leitor o mesmo estatuto do autor do texto; assim, a leitura passaria a ser instauradora de diálogos em diferentes dimensões de tempo e espaço, propiciando uma visão ampla do mundo e dos sujeitos sociais. Desse modo, “Só há leitura quando as áreas de contato entre o leitor e o texto forem simetricamente opostas, isto é, quando as pirâmides ascendentes do texto se encaixarem com as pirâmides descendentes do leitor” (LEFFA, 1996, p. 22).

Kleiman (2011) também coaduna dessa ideia, e vê a concepção de linguagem como forma de interação, sendo a mais propícia para nutrir no aluno uma leitura dialógica. Para a autora, o avanço tecnológico, a dinamicidade das informações, as novas relações sociais entre os sujeitos vêm, ao longo dos anos, sendo determinantes na formação do leitor, que, enquanto sujeito cognitivo, passou de um analisador de input gráfico há (re) criador de significados.

Nessa concepção, o indivíduo, segundo Geraldi (1984), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Ela reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos. Diante das orientações para o trabalho com o texto, que ganhou relevância na década de 1980, alguns equívocos foram realizados, principalmente, pela má compreensão das propostas. Como reflexo, disseminou-se nos espaços escolares, o discurso de que não se podia mais ensinar gramática, quando se postulava não abandonar o ensino gramatical, mas abordá-lo de uma maneira contextualizada, cuja

utilização fizesse sentido ao aluno. Com o entendimento de forma enviesada, focou-se apenas a leitura e a produção de textos ou o texto foi tomado como pretexto para o ensino gramatical (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

No entanto, atualmente, esse aspecto já foi bastante debatido e há um esclarecimento acerca da abordagem textual no ensino de língua portuguesa. Mesmo com esses equívocos superados, pela maioria dos professores de língua materna, ainda constatamos uma situação de crise no ensino de língua portuguesa, demonstrada por meio do baixo nível de desempenho linguístico dos nossos alunos em situações concretas de utilização da língua, como podemos observar nas avaliações externas utilizadas para medir a proficiência dos alunos, bem como nas nossas observações, enquanto docente.

Se é imprescindível pensar as concepções de linguagem e de educação que a escola adota, é também essencial abordar o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de leitura. Embora ainda haja muito a ser feito pela educação pública brasileira, não podemos deixar de ressaltar que algumas políticas vêm sendo implementadas na busca pelo avanço da qualidade de ensino no Brasil, sobretudo no que diz respeito aos níveis fundamental e médio. Dentre essas ações, destacamos a elaboração dos PCN, em especial, ao que nele se define acerca do ensino escolar de leitura.

Tendo em vista que este trabalho assume como principal suporte teórico a Semiótica do Texto, que visa examinar os sentidos produzidos a partir de uma análise interna, mas que considera as “escolhas feitas e os efeitos de sentidos obtidos por tais escolhas, como uma ação imprimida pela enunciação” (BARROS, 2010, p. 82), isto é, por um enunciador que considera o seu enunciatário e o contexto sócio-histórico em que o texto-enunciado ocorre, podemos dizer que a Semiótica do Texto se alinha à linguagem como forma de interação, e reforça o caráter interacionista da linguagem, uma vez que considera a interação, o dialogismo, e o texto como construído na enunciação.

2.3 O QUE DIZEM OS PCN ACERCA DO ENSINO DE LEITURA?

Como principal documento oficial norteador das discussões sobre leitura, os PCN (1998) elegem o texto como eixo central para o ensino de língua portuguesa, evidenciam, também, que a abordagem textual em sala de aula deve, preferencialmente, acontecer em uma concepção enunciativa/discursiva da linguagem. Nesta perspectiva, o

ensino de língua portuguesa é uma atividade interativa que está voltada às práticas sociais, nas quais os interlocutores têm o que dizer, para quem dizer e condições discursivas para dizer, adequando-se aos objetivos e propósitos do evento comunicativo em que estiverem envolvidos.

É condição fundamental para levar o aluno a alcançar essa competência discursiva o trabalho constante com leitura na sala de aula. De acordo com os PCN,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1998, p. 69).

Nesse caso, não se trata de decodificar apenas o que está posto no texto, nem tão pouco de permitir ao leitor compreender tudo a partir de sua ótica pessoal, mas de aliar as informações do texto ao conhecimento prévio do leitor para consolidar os sentidos textuais. No processo de leitura, na concepção adotada pelos PCN, também é essencial considerar os fatores sócio-históricos que se manifestam nos textos.

Na concepção enunciativa/discursiva, a língua é vista como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Essa visão ressalta a importância de aprender não somente as palavras, mas os significados culturais que elas assumem, os modos pelos quais se interage e se interpreta o mundo real e a si próprio.

Adotar essa concepção é assumir que a situação discursiva determina as práticas de ler e escrever (BAKTHIN, 1992). Nessa linha de pensamento, a leitura é uma prática discursiva, na qual seus sujeitos ativos, autor e leitor, são ideologicamente constituídos e determinados por fatores sócio-históricos. O texto, por sua vez, tem seu sentido construído na situação de enunciação, de leitura.

(...) se os sentidos construídos são resultantes da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos (BRASIL, 1998, p. 70-71).

Dessa forma, o texto deixa de ser visto como detentor de sentidos, previamente determinado e controlado pelo sujeito produtor.

Outra questão pertinente a ser evidenciada é a forma como as orientações dos PCN chegam à escola. Todo e qualquer documento oficial utilizado como referência curricular não pode ser transposto diretamente para a sala de aula, sem que haja adaptações contextuais, assim é essencial a discussão e reelaboração de propostas curriculares no âmbito dos municípios, dos estados, bem como a elaboração do projeto educativo de cada unidade de ensino e, em caráter mais individual, a programação de cada professor, em consonância com os demais níveis (BARBOSA, 2000).

Parece clara, nos PCN, a concepção de ensino de língua portuguesa e leitura que a escola deve seguir para formar um leitor proficiente, no entanto os resultados de avaliações em larga escala apontam que a escola caminha na contramão, pois quando avaliados, a partir de questões de leitura, na perspectiva enunciativa/discursiva, os alunos não conseguem resultados satisfatórios.

Com a premissa de auxiliar a escola no papel de formar leitores competentes, esta pesquisa desenvolveu uma proposta de intervenção com o objetivo de subsidiar o trabalho docente, no que tange à abordagem do texto nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no ensino de leitura, por meio de um material produzido com base na Teoria Semiótica do Texto. Sua maneira de conceber o texto difere da teoria de gêneros discursivos apontadas pelos PCN como parâmetro para o ensino de leitura. Entretanto, assinalamos duas razões que justificam a inserção da Semiótica na sala de aula, enquanto instrumento teórico-metodológico na prática leitora.

Primeiro, com base em nossa experiência docente, ressaltamos quão complexo é trabalhar com uma única perspectiva de ensino; por isso reconhecemos a necessidade de entrepor no âmbito escolar teorias diferentes das mais corriqueiras. A Semiótica injeta essa nova visão na escola, e seu uso não significa deixar de lado outras concepções, mas ampliar as possibilidades de desenvolvimento de competência leitora dos alunos.

Segundo, o fato de a Semiótica ter como seu objeto de estudo o texto, entendido como objeto de significação e de comunicação que abrange tanto o exame dos elementos internos, quanto dos fatores contextuais. Nesse sentido, o ensino de leitura será realizado prioritariamente por meio do texto e considerá-lo na dualidade que o define oportuniza ao aluno se apropriar do texto como um todo, ampliando suas habilidades leitoras.

Consideramos, aqui, que apesar de a Semiótica ter parâmetros de leitura bastante distintos dos que são apontados nos PCN, a aplicação da teoria e o documento

convergem para o objetivo de desenvolver, no âmbito da escola, práticas de leitura que levem o aluno a uma crescente proficiência leitora.

O capítulo a seguir trata de fazer uma abordagem acurada sobre essa teoria e exemplificar os níveis de leitura do PGS, a fim de mostrar como eles atuam na construção dos sentidos.

3 SEMIÓTICA: UM INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO NO ENSINO DE LEITURA

A linguística foi, por muito tempo, uma teoria da língua e da linguagem que se limitava ao estudo das dimensões da frase, concebida fora de qualquer contexto de enunciação. Os limites impostos por esse tipo de análise foram facilmente mantidos no período em que a linguística se confundia com a fonologia e a morfologia, porém durante o reinado da sintaxe não era mais suficiente considerar apenas as relações interfrásticas para analisar um enunciado, e com o aparecimento dos estudos voltados à significação, isto é, a semântica, tornou-se inevitável uma nova abordagem linguística (BARROS, 2010).

A semântica teve como precursor M. Bréal, em fins do século XIX, cujos princípios eram de ordem diacrônica e tinham como finalidade estudar as mudanças de sentido de ordem lexical, no intuito de investigar os mecanismos que regulavam tais alterações (FIORIN, 2015). No entanto, por volta de 1960, surge uma corrente de semanticistas para os quais a finalidade era estabelecer e analisar campos semânticos. Desenvolve-se, então, uma semântica estrutural (FIORIN, 2016), que, apesar das críticas, conseguiu reintroduzir as preocupações com o sentido no seio dos estudos linguísticos e, a partir das pesquisas de L. Hjelmslev (1991), que mostrou ser possível examinar o plano de conteúdo dissociado do plano de expressão, tal como a fonologia fizera com o plano da expressão, a semântica estrutural desenvolveu princípios e métodos para estudar o sentido no texto (BARROS, 2010). No entanto,

A semântica estrutural apresentava um problema teórico muito grave, que era o de precisar as regras de compatibilidade e de incompatibilidade semântica, que presidem à construção de unidades maiores que os sememas, como, por exemplo, enunciados e discursos (FIORIN, p. 17, 2015).

Diante dessa limitação, não obteve resultados satisfatórios. Ao renunciar o modelo estabelecido nos anos 1960, a semântica busca repensar seu objeto, e estabelece, então, três condições que deveriam satisfazer o estudo da significação (FIORIN, 2015): ser gerativo, ser sintagmático e ser geral.

Ao estabelecer essas condições, a Semântica Estrutural abandona o princípio de querer descrever exaustivamente o plano de conteúdo e passa a ter como objeto de estudo o texto, assim a teoria passa a se conceber como teoria do texto, tendo como

novo objetivo descrever não somente o que o texto diz, mas principalmente, como ele faz para dizer o que diz, nasce a Semiótica, uma teoria da significação, em que seu trabalho é o de explicitar, sob forma de uma construção conceptual, as condições de apreensão e produção do sentido (GREIMAS E COURTÉS, 1979 apud BARROS, 2010). Ademais, articulou-se, nessa nova perspectiva de criação de sentidos, o pensamento de uma teoria do discurso, o que fez com que a Semiótica se apropriasse do aspecto enunciativo, tendo como seu objeto de estudo o texto.

No Brasil, muitos autores vêm publicando trabalhos voltados à disseminação da Semiótica enquanto teoria do texto, dentre eles se destacam Diana de Pessoa Luz Barros e José Luiz Fiorin. Desses estudiosos, convém destacar as obras: Teorias do Discurso: fundamentos semióticos (2002) e Teoria Semiótica do texto (2010), de Diana Barros; As astúcias da enunciação: categoria de pessoa, espaço e tempo (1999), Elementos de Análise do Discurso (2016) e Em busca do sentido: estudos discursivos (2015), de José L. Fiorin, que fomentam e explicam o arcabouço teórico da Semiótica.

A Semiótica abordada neste trabalho foi disseminada por Algirdas Julien Greimas (1975) e, como exposto anteriormente, insere-se no grupo das teorias que se ocupam do estudo da geração de sentido no texto; 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). 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 com que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um todo de sentido” (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. Portanto, o texto deve ser compreendido tanto como objeto de significação quanto como objeto de comunicação.

Para a Teoria Semiótica, o sentido é construído sob a forma de um 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) junta-se a um plano de expressão (verbal ou não verbal) para constituir o texto (...)” (LARA; MATTE, 2009, p. 11).

Neste percurso são estabelecidas três etapas distintas, podendo cada uma delas ser descrita e explicitada por uma gramática autônoma, embora seja necessária a relação entre os níveis para a concretude do sentido textual (BARROS, 2010). Visando a explicar os sentidos dos textos, no que diz respeito ao plano do conteúdo, a Semiótica assim explicita esse percurso:

Designamos pela expressão percurso gerativo a economia geral de uma teoria semiótica (ou apenas linguística), vale dizer, a disposição de seus componentes uns com relação aos outros, e isso na perspectiva da geração, isto é, postulando que, podendo todo objeto semiótico ser definido segundo o modo de sua produção, os componentes que intervêm nesse processo se articulam uns com os outros de acordo com um percurso que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p. 206 *apud* BARROS, 2002, p. 15).

Assim, a Teoria Semiótica usa o percurso gerativo para atribuir sentido aos textos e, para tanto, estrutura-o em três patamares. O primeiro deles é o fundamental, que corresponde à etapa mais simples e abstrata, na qual se manifesta a oposição semântica mínima do texto; o segundo é o nível narrativo ou das estruturas narrativas, no qual se organiza a narrativa, do ponto de vista de um sujeito que passa por mudanças de estado e, por fim, o nível do discurso, em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. Nessa sucessão de patamares, cada um deles apresenta um componente semântico e um sintático.

A sintaxe dos diferentes níveis do percurso gerativo de sentido é de ordem relacional, ou seja, é um conjunto de regras que rege o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso. (...) A distinção entre sintaxe e semântica não decorre do fato de que uma seja significativa e a outra não, mas de que a sintaxe é mais autônoma do que a semântica, na medida em que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos (FIORIN, 2016, p. 21).

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’ a Semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto (BARROS, 2010, p. 8), proporcionando ao leitor a percepção de texto enquanto um todo significativo.

O PGS é um simulacro da produção e interpretação do significado, do conteúdo; assim, compreender como os níveis que o compõem se manifestam e se materializam nos discursos é essencial para o entendimento de um texto. Partindo de tal princípio, detalharemos os níveis fundamental, narrativo e discursivo.

3.1 NÍVEL FUNDAMENTAL

Como exposto anteriormente, os três patamares do PGS 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, 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 (FIORIN, 2016); nesse sentido, os termos opostos apresentam uma relação de contrariedade, “são contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca” (FIORIN, 2015, p. 22).

As categorias fundamentais se estruturam em termos 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 em que são assumidos pelos termos no texto. 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, que foi concebido como relação lógica “tão simples quanto possível” (RICOEUR apud BARROS, 2002, p. 21), da estrutura elementar.

nos objetos, outra que se realiza como uma sucessão de estabelecimentos e rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que se originam a comunicação e os conflitos entre os sujeitos e a circulação de objetos.

Dessa forma, as estruturas narrativas simulam a história de um sujeito em busca de valores ou à procura de estabelecer contratos entre os sujeitos actanciais⁴ em decorrência de situações e/ou questões conflituosas que partem de um ou de outro, sendo geralmente embates próprios à existência humana.

As narrativas têm uma organização canônica em que três percursos se relacionam hierarquicamente por pressuposição, são eles: a manipulação, a ação e a sanção. Esses percursos são constituídos por enunciados mais simples denominados de enunciados elementares, que por sua vez se projetam de duas maneiras: em enunciados de estado ou 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). A Semiótica representa essas relações entre sujeito e objeto pelos seguintes esquemas:

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

Os enunciados de estado e fazer se relacionam hierarquicamente e definem um programa narrativo, que, para Barros (2010), se define como um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado. Nesse sentido, “é fácil perceber que os programas narrativos projetam sempre um programa correlato, isto é, se um sujeito adquire um valor é porque outro sujeito dele foi privado” (BARROS, 2010, p. 23).

No percurso da manipulação, um sujeito age sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. O sujeito agente do percurso é chamado de destinador e o sujeito sobre o qual ele age se denomina destinatário. Vale ressaltar que esse

⁴ Caracterizam-se por um conjunto variável de papéis actanciais, tais como os papéis de sujeito competente para ação e de sujeito realizador de performance.

manipulador pode tanto ser animado, um personagem, por exemplo, quanto inanimado, como a seca no nordeste, que induz a saída de muitos nordestinos daquela região. Na intenção de persuadir o destinatário, o manipulador-destinador propõe um contrato que pode ou não ser aceito. Esse fazer-persuasivo ou fazer-creer do destinador se apresenta em forma de tentação, intimidação, provocação ou sedução.

O segundo percurso realizado no esquema narrativo é o da ação, no qual 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 objeto 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.

A sanção é a última etapa da organização narrativa. É nesse momento que um sujeito destinador, em forma humana, animal ou inanimada, julga se outrem cumpriu ou não um dado contrato. Ela é necessária para encerrar o percurso do sujeito e é também correlata à manipulação (BARROS, 2010); nesse sentido, pode-se dizer que nesta fase ocorre o reconhecimento de que o sujeito operou a transformação, ou seja, a mudança de estado que assegura a narratividade do texto. É na sanção que o destinador, eventualmente, atribui ao sujeito prêmios ou castigos, de acordo com o cumprimento ou não do acordo estabelecido.

Essa retribuição, como recompensa ou punição, faz parte da estrutura contratual inicial e reestabelece o equilíbrio narrativo, pois é o momento de o destinador cumprir as obrigações assumidas com o sujeito, na hora da manipulação (BARROS, 2010, p. 35).

Segundo Fiorin (2016), a narrativa pode pôr em ação um jogo de máscaras, assim segredos que devem ser revelados e mentiras que precisam ser desvendadas fazem parte desse enredo. “É nessa fase da sanção que ocorrem as descobertas e as revelações.” (FIORIN, 2016, p. 31).

Essas fases não se organizam numa sequência de temporalidade, mas em virtude de pressuposições lógicas. O reconhecimento de que uma transformação se realizou está pressuposta por uma constatação. Por outro lado, o cumprimento de uma performance indica que o sujeito adquiriu um poder e/ou um saber para realizá-la, confirmando uma manipulação pressuposta.

A semântica narrativa se ocupa dos valores inscritos nos objetos. Numa narrativa aparecem dois tipos de objetos: os objetos modais e os objetos-valor. Os objetos modais são o dever, o querer, o poder e o saber, cuja aquisição é necessária para a realização da performance principal. Nessa perspectiva, um sujeito que quer ou deve fazer algo para adquirir um dado objeto é um sujeito virtual; um sujeito que pode ou sabe fazer alguma coisa para obter determinado objeto, é um sujeito atualizado; e o sujeito que realiza um fazer e adquire um objeto por conjunção é um sujeito realizado. Quanto aos objetos-valor, são os objetos com que se entra em conjunção ou disjunção na performance principal.

Além da modalização do fazer, a semântica narrativa também elucida a modalização do ser, que passa a ser examinada sob dois ângulos distintos:

o da modalização veridictória, que determina a relação com o objeto, dizendo-a verdadeira ou falsa, mentirosa ou secreta, e o da modalização pelo querer, dever, poder e saber, que incide especificamente sobre os valores investidos nos objetos (BARROS, 2010, p. 45).

A modalização veridictória se relaciona ao fazer interpretativo do destinatário, do qual decorre a aceitação ou recusa do contrato proposto pelo destinador. O fazer-persuasivo deste faz aquele aceitar como verdadeira ou falsa a proposta. Diz respeito também as modalidades do querer, saber, dever e poder, existentes na relação do sujeito com os valores. Segundo Barros (2010), a existência modal dos sujeitos vai se modificando de acordo com a modalização que ele vai sofrendo.

3.3 NÍVEL DISCURSIVO

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), 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).

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. Dessa forma, pode-se dizer que a enunciação é a instância de um eu-aqui-agora (FIORIN, 2016) 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 (FIORIN, 2016). Vale ressaltar que é o discurso que constrói a sua verdade,

Em outras palavras, 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 (BARROS, 2010, p. 64).

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 (BARROS, 2010). 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. Fiorin (2016) chama essa relação de “jogo de imagens”, no qual as estratégias argumentativas e os demais procedimentos da sintaxe discursiva são traçados com base na imagem que o interlocutor faz de seu interlocutário, na imagem que aquele pensa que este possui dele e a que ele deseja transmitir ao seu interlocutor.

Em geral, há duas formas de um discurso ser dito falso: quando ele é mal construído, apresentando incoerências internas, ambiguidades, dentre outros problemas, e quando é inserido no contexto de outros textos, que os confrontam, dizendo-o falso.

Se a enunciação, de acordo com Fiorin (2016), é a instância do eu-aqui-agora, ela instaura o discurso-enunciado, projetando-o para fora de si os atores do discurso, bem como as coordenadas espaço-temporais. Utiliza-se, para construir o discurso, das categorias de pessoa, de espaço e de tempo. Nesse processo, há dois mecanismos: a desembreagem⁵ e a embreagem. Desembreagem

é a operação em que a instância de enunciação disjunge de si e projeta para fora de si, no momento da discursivização, certos termos ligados a sua estrutura de base com vistas à constituição dos elementos fundadores do enunciado, isto é, pessoa, espaço e tempo” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 79 apud FIORIN, 2016, p. 37).

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, 1979, p. 119 apud FIORIN, 2016, p. 41).

Quando no enunciado os actantes projetados são o eu-aqui-agora, deixando explícito quem, quando e onde, a desembreagem é enunciativa, mas a partir do momento em que se ocultam os actantes, o lugar e o espaço, a desembreagem é enunciva.

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

⁵ Há autores que usam o termo “debreagem” e outros “desembreagem” para denominar a mesma operação. Aqui, adotaremos o termo “desembreagem”, conforme Barros (2010).

finalidade de convencerem 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 enunciativa, como exposto anteriormente.

Em relação aos efeitos de realidade ou de referente, decorrem em geral da desembreagem interna. 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 (BARROS, 2010).

Os elementos de um texto que concretizam e especificam o tempo, o espaço e os atores do discurso convergem para produzir esse efeito de realidade. Com isso, contribuem para ancorar o texto na história e criar a ilusão de referente, consequentemente de fato verídico, do 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; por isso a necessidade de ir além do estudo das projeções da enunciação no ensino de leitura, é necessário examinar os efeitos de sentido e os 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), 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 que precisam ser deduzidas pelo leitor/interlocutor e, por isso, podem ser ou não verdadeiras.

Assim, não basta 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 qual a razão das escolhas feitas pelo enunciador e que efeitos de sentido elas pretendem alcançar. Isso deve ser feito sem desconsiderar os aspectos extralinguísticos que interferem nas escolhas do enunciador ao produzir um texto.

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 (BARROS, 2010, p. 62).

Em relação à semântica discursiva, as oposições fundamentais assumidas na narrativa como valores, projetam-se como temas e se concretizam por meio de figuras. “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” (FIORIN, 2003, p. 93).

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).

4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O PROCESSO METODOLÓGICO

4.1 O AMBIENTE DE PESQUISA

Fazer pesquisa corresponde a buscar de forma planejada um conhecimento novo, ou formular considerações importantes acerca de questões já discutidas em estudos anteriores. As pesquisas podem atender a um interesse pessoal, bem como a de um grupo ou comunidade específica. Desse aspecto e dos demais objetivos, define-se o tipo e a natureza da pesquisa, além dos métodos que serão utilizados para coletar, analisar os dados e avaliar os resultados.

Essa pesquisa, intitulada “A semiótica na sala de aula: uma proposta de trabalho com a leitura no ensino fundamental”, originou-se no seio da escola, no chão da sala de aula, pois foi a partir das inquietações vividas na docência que nos sentimos estimuladas a desenvolvê-la. A execução da pesquisa se deu em uma escola estadual localizada na zona urbana do município de Igarapé-Açu, Pará, Brasil. O referido estabelecimento atende a três modalidades de ensino: fundamental, médio e educação de jovens e adultos - EJA. A planta física da escola é ampla, porém a ausência de ventiladores em um quantitativo significativo de salas torna o ambiente de sala de aula bastante quente.

Para atender as modalidades de ensino supracitadas a escola possui 17 salas de aulas, uma sala de professores, um bloco administrativo, um arquivo, uma copa – cozinha, quatro banheiros para alunos e um para professores, uma quadra coberta, uma arena, uma biblioteca, uma sala multimídia, um espaço para socialização (usado para lanche, reuniões e eventos.) e um bicicletário. Das dezessete salas de aulas, apenas no turno da noite há duas salas ociosas, nos demais horários todas estão em funcionamento.

A escola é considerada de grande porte, tanto pela estrutura que possui, quanto pela oferta de matrícula. No ano de 2017, a instituição atendeu a 1.324 alunos, todos matriculados regularmente e divididos entre o ensino fundamental regular (6º ao 9º ano) e EJA (3ª e 4ª etapas), ensino médio regular (1º ao 3º ano) e EJA (1ª e 2ª etapas). O ensino fundamental e médio regulares é ofertado nos turnos da manhã e tarde, já o turno da noite atende ao ensino fundamental e médio, tanto regular, quando na modalidade EJA. Em relação ao quadro de funcionários, há um diretor, dois vice-diretores, quatro técnicos pedagógicos, um secretário, seis agentes administrativos, um professor especialista em educação especial (Libras), sessenta e dois professores, sendo 14 licenciados em língua portuguesa, seis merendeiros e seis auxiliares de limpeza.

A biblioteca escolar é de porte médio. Atualmente há dois professores lotados nesse espaço, um no turno da manhã e um no turno da tarde. Segundo a direção da escola, no turno da noite a biblioteca não está funcionando, porque nenhum professor mostrou interesse em ser lotado neste espaço, em período noturno. Ressaltamos que a carga horária na biblioteca é de apenas 100h por turno, menor do que a disponível para regência, que corresponde a 150h por turno; desse modo, o professor lotado nesse espaço acumula perdas salariais. Com a falta de estímulo da gestão estadual, poucos docentes optam por lotação nas bibliotecas escolares e muitas se encontram fechadas por conta desta realidade. Um descaso, que elucida o tratamento dado à formação leitora na rede estadual de ensino. A biblioteca tem em seu acervo um quantitativo significativo de obras literárias e não literárias: romances, contos, antologias, livros teóricos de diversas áreas, revistas científicas, paradidáticos, didáticos, enciclopédias, dicionários de língua portuguesa, inglesa, espanhola e alguns periódicos, dentre outros. Assim, tornou-se um suporte relevante a essa pesquisa, pois seu acervo funcionou como subsídio para os alunos em uma atividade de pesquisa aplicada durante a proposta de intervenção e, também, como fonte de conhecimento para a própria pesquisadora.

Vale ressaltar que a escola não vem obtendo bons resultados nas avaliações externas e, conseqüentemente, o IDEB alcançado está abaixo do projetado para escola pelo MEC, para o ano de 2015. De acordo com o quadro abaixo, o IDEB da escola, apesar de não atingir as metas projetadas pelo MEC, apresentou, no período de 2007 a 2013, um índice de crescimento; no entanto, no ano de 2015, além de não alcançar a meta esperada, ainda houve uma baixa de 3.6 para 3.2 no índice de aproveitamento dos alunos. Diversos fatores convergem para tal resultado, a infraestrutura, por exemplo, é um deles. A maioria das salas de aulas não possuem ventiladores e, no turno da tarde, o calor chega a ser sufocante. É frequente a saída dos alunos da classe, durante o período de aula, para tomar água e se refrescar. São ações que realizadas repetidamente interferem no fluxo da aula e também no processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é a oferta e a qualidade da água na escola. Há muitas reclamações dos alunos a esse respeito, pois, segundo eles, a falta de água é uma constante e o bebedouro, por conta do tempo de uso, não mantém a água gelada. Além disso, a falta de investimento na formação do leitor, como exposto anteriormente, quando explanávamos sobre a ociosidade da biblioteca escolar, no período noturno, é relevante para esses dados. Citamos essas questões para pontuar o seguinte: um bom rendimento escolar vai muito além da qualificação profissional do docente, toda a

conjuntura social e econômica na qual os alunos estão inseridos interfere no resultado final. Contudo, não cabe a este trabalho discutir a fundo tais questões, tampouco avaliar a eficiência ou adequação das avaliações externas que são utilizadas para fins de cálculo do IDEB, mas julgamos importante abordar essas problemáticas, porque são reais à comunidade em que esta pesquisa foi realizada.

Figura 02: IDEB da escola pesquisada (anos finais do ensino fundamental).

8ª série / 9º ano														
Escola ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
	3.1	2.9	3.0		3.6	3.2	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid>

Apesar de apresentar um decréscimo no IDEB observado, a escola possui um IDEB acima do índice verificado no município de Igarapé-Açu, onde está localizada. Em relação aos números do estado do Pará, há uma igualdade na pontuação alcançada. Esses dados mostram que a realidade da escola, possivelmente, pouco diverge do contexto municipal e estadual, com algumas exceções. Essa proximidade dos índices finais reforça a interferência de questões socioeconômicas nos resultados do IDEB, uma vez que a política educacional adotada no estado do Pará e nos municípios desta unidade da federação é semelhante, da mesma forma, aproximam-se as condições sociais e econômicas da maioria da população paraense.

Figura 03: IDEB do município de Igarapé-Açu (anos finais do ensino fundamental).

8ª série / 9º ano														
Município ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
Igarapé-Açu	3.0	2.5	2.8		2.9	2.7	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7	5.0

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid>

Figura 04: IDEB do estado do Pará (anos finais do ensino fundamental).

8ª série / 9º ano														
Estado ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
Pará	3.1	2.9	3.1	3.1	3.0	3.2	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6	4.9	5.2

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid>

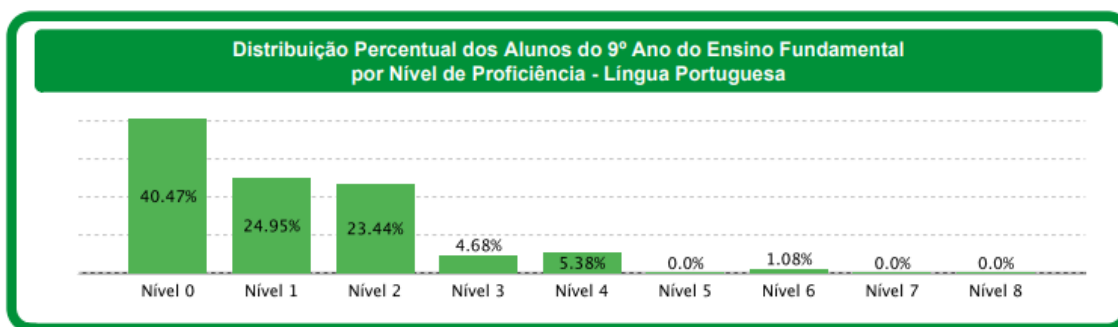
Restringir-se ao IDEB nos permitiria uma observação em caráter abrangente, genérico, uma vez que ele é medido por meio da associação entre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Interessa-nos mais, para fins de pesquisa, a proficiência dos alunos em língua materna; por isso apresentamos também os dados alcançados pelos alunos do 9º ano na Prova Brasil, especificamente em Língua Portuguesa. Segundo o SAEB, os itens são elaborados em consonância com a matriz de referência⁶ produzida pelo MEC, para cada disciplina, que deve ser contemplada pelos estados e municípios em seus currículos.

No gráfico apresentado na figura 05 podemos observar que a maioria dos alunos da escola está entre os níveis 0 e 02 de proficiência em língua portuguesa⁷ e, apenas, aproximadamente 7% se encontram entre os níveis 04 e 06, considerados satisfatórios. Na figura 06, expomos quais competências, segundo o INEP / MEC estão inclusas nos níveis de 0 a 02.

Figura 05 - Resultado de proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental

⁶ É o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e ano, informando as competências e habilidades esperadas pelos alunos.

⁷ Escala de proficiência de língua portuguesa 9º ano do ensino fundamental – SAEB/MEC



Fonte: <http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>

Figura 06 - Níveis de proficiência em língua portuguesa – 9º ano do ensino fundamental

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

Fonte: <http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>

Como podemos notar, as habilidades nestes níveis são bastante exíguas, fato que confirma a necessidade de investimento no ensino de língua portuguesa e consequentemente de leitura. Ao observarmos de forma atenta o quadro, visualizamos que as habilidades descritas estão em consonância com a teoria dos gêneros, adotadas pelos PCN, o que difere da perspectiva de leitura que assumimos em nosso trabalho. No entanto, mesmo sem especificar gêneros, a partir da análise dos níveis propostos pelo PGS, o leitor desenvolve as competências de localizar informações implícitas e explícitas, reconhecer relações argumentativas, inferir sentidos por meio das escolhas lexicais, ou seja, desenvolve e amplia sua capacidade leitora, assim como o documento supracitado prevê.

Não poderíamos deixar de salientar que as avaliações externas em grande escala são produzidas a partir de um parâmetro nacional e, por isso, questões peculiares

aos estados, municípios e principalmente à escola são diluídas nos dados quantitativos. O fato, por exemplo, de nossa escola apresentar turnos com públicos bastante díspares é irrelevante na Prova Brasil, mas no contexto escolar é amplamente discutido. Consideremos, como mera ilustração, as seguintes situações: “No dia da aplicação da Prova Brasil, houve problemas com o transporte escolar e alguns alunos precisaram sair de casa mais cedo em direção à escola, por isso não almoçaram. Outros precisaram auxiliar os pais na colheita da roça ou da pimenta do reino, produtos típicos da economia local, portanto faltaram à aula.” Situações como essas são comuns durante todo o ano e interferem na produtividade escolar dos alunos. Avaliar contextos educacionais específicos, que se espalham pelo Brasil, com um instrumento avaliativo universal, é no mínimo uma imprudência.

Nesse sentido, podemos afirmar, com a propriedade de quem frequenta a escola diariamente, que os dados aqui abordados não refletem toda a complexidade do espaço escolar em questão, exatamente por tal motivo, não foi o único fator a ser considerado nesta pesquisa.

4.2 OS SUJEITOS

Atuamos como professora de língua portuguesa nesta escola há nove anos. Atualmente, lecionamos em turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, nos turnos da manhã e tarde. Por ministrar aulas nesses dois turnos, deparamo-nos com públicos bem diferentes, pois os alunos do turno da manhã são, quase que em sua totalidade, moradores da zona urbana do município, enquanto os do turno da tarde residem, em sua maioria, na zona rural da cidade (dados da Secretaria da Escola). Em geral, os alunos que ingressam na escola no 6º ano permanecem até o final do ensino médio, por isso é possível traçar um perfil dos alunos, o que facilita o planejamento e contribui para o processo de ensino.

Para desenvolver essa pesquisa, selecionamos a única turma de 9º ano em que atuamos como regente. Optamos por essa turma por considerar o final do ensino fundamental uma etapa muito importante na tomada de decisão dos alunos, além de ser nesse ano que são aplicadas as avaliações externas responsáveis em verificar a proficiência em leitura.

A turma selecionada para a aplicação desta pesquisa, de nomenclatura F9T01, é composta por 37 alunos. A faixa etária desses sujeitos varia entre 12 a 18 anos e há mais meninos que meninas, de acordo com a secretaria escolar.

Como exposto anteriormente, a matrícula dos alunos de procedência rural é quase que total no período vespertino. Podemos dizer que esse fato ocorre porque a oferta do transporte escolar se dá nesse horário. Ainda sobre o perfil dos alunos, foi possível pressupor, a partir de conversas informais com os próprios alunos e do modo de vida deles, que grande parte dos alunos da turma auxilia seus pais ou outros parentes em atividades de trabalho, em geral em roças, hortas, dentre outros, o que não se sabe até que ponto isso influencia no rendimento escolar deles.

A partir das vivências de sala de aula e do diálogo com os alunos, foi possível perceber que um número significativo demonstra interesse e dedicação nas tarefas escolares. Segundo eles, as dificuldades enfrentadas diariamente no acesso à escola os fazem refletir a respeito das oportunidades que possuem e os levam a aproveitar o tempo de estudo com mais dedicação e empenho. No entanto, nos seus discursos, a maioria deseja concluir o ensino médio e ingressar definitivamente no mercado de trabalho, fazer um curso técnico, assumir um pequeno negócio da família, mas poucos externalizam a vontade de cursar o nível superior. Acreditamos que essa diferença se deve ao contexto em que os grupos estão inseridos. Os alunos oriundos da zona rural vivenciam mais cedo o cotidiano da labuta, quase sempre por ajudarem os pais em algum negócio familiar ou por necessidade de contribuir no sustento da casa, e isso acaba aguçando a vontade de ingressar no mercado de trabalho, em detrimento ao investimento na vida escolar.

A escola tem percebido esse movimento e vem tentando estimular os estudantes do turno vespertino promovendo rodas de conversas e pequenas palestras de ex-alunos, provenientes do interior, alunos do Campus X, da Universidade do Estado do Pará - UEPA, localizado em nosso município, a fim de orientar seus estudantes e também de fomentar a importância da educação na vida de cada um. Em dois anos de projeto, segundo dados da secretaria da escola, o ingresso de discentes do turno da tarde em universidades ampliou em 20%.

4.3 TIPO DE PESQUISA

O estudo que realizamos corresponde a uma pesquisa-ação, pelo caráter colaborativo e impulsionador de mudança social que este tipo de pesquisa propõe, adequando-se às expectativas deste trabalho. A pesquisa-ação é muito utilizada no âmbito da educação e em sua estrutura organizacional ela sugere diagnosticar dada situação, formular uma estratégia e avaliar sua eficiência, para em seguida analisar nova situação, isto é, reflexão-ação-reflexão, o que condiz com as etapas desta pesquisa: refletir acerca de uma realidade, intervir sobre ela, fazer nova reflexão, momento em que se verificaram os resultados alcançados, os quais corroboraram com hipótese levantada em relação ao problema em análise.

Thiollent (2000, p. 24) ressalta que

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Quanto ao recorte do objeto de pesquisa, especificamente, a baixa proficiência dos alunos do 9º ano em leitura, como o problema coletivo que procuramos atenuar, por meio de ações, nas quais sujeitos e pesquisadores atuaram como agentes participativos, explicitaremos, a partir de agora, os passos metodológicos que compõem este estudo.

A descrição dos dados ocorreu de forma qualitativa, porém apenas por questões didáticas, alguns dados foram organizados em gráficos e tabelas.

No que diz respeito às características básicas de estudos de caráter qualitativo, Godoy (1995, p. 21) externaliza que

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Considerando que nos situamos no contexto em que o fenômeno se manifestou, a fim de melhor diagnosticá-lo e, com mais segurança, propor intervenções e, ainda,

tendo em vista as peculiaridades dos sujeitos envolvidos e do espaço em que se localizam, podemos dizer que nossa pesquisa adotou procedimentos qualitativos, nesse sentido tornou-se coerente analisar os dados sob essa ótica.

4.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E A COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa, as ações foram sistematizadas em etapas, organizadas com objetivos e instrumentos de coleta e análise adequados ao propósito de cada uma. O primeiro momento foi reservado ao diagnóstico, pois é improvável agir sobre determinado problema sem conhecê-lo. A etapa de diagnose respeitou a seguinte ordem:

- Coleta de dados na Secretaria da escola, com o intuito de conhecer mais fielmente o cenário da pesquisa (escola) e os sujeitos pesquisados (alunos);
- Implementação de duas atividades de leitura, com duração de duas aulas de 45 minutos, para cada atividade. As perguntas de leitura objetivaram examinar o nível de leitura dos alunos; para tanto, abordamos questões de compreensão e interpretação, voltadas ao exame dos elementos que compõem o PGS;
- Análise dos dados coletados nas atividades de leitura, de caráter qualitativo, pois não se buscou enumerar ou tampouco medir fenômenos, mas compreender o problema sob a ótica dos sujeitos envolvidos.

Após a análise do diagnóstico, do estudo aprofundado das teorias que se voltam ao conhecimento dos níveis de leitura do texto e considerando também as pesquisas já existentes dentro dessa temática, produzimos a proposta de intervenção intitulada “A Semiótica do Texto como instrumento teórico-metodológico para o ensino de leitura”, que tem base na própria Semiótica do Texto, aliada às estratégias de leituras propostas por Solé (1998). Segundo a autora, as estratégias são recursos de leitura que envolvem elevados procedimentos de cognição e metacognição. Dessa forma, não transferem recursos e técnicas engessadas de leitura, mas procedimentos que podem ser ativados nos mais diferentes contextos leitores. Por esse motivo, aliamos as estratégias de leitura definidas por Solé (1998) aos níveis de leitura do PGS (GREIMAS, 1975)

Durante a implementação da proposta, resolvemos organizá-la no formato de um caderno pedagógico direcionado ao professor, no intuito de subsidiar o trabalho docente, ofertando-lhes um material com uma perspectiva de ensino de leitura diferente das que figuram nos livros didáticos e obras mais comuns no ambiente escolar. Como o

caderno foi sendo elaborado à medida em que as atividades da proposta iam sendo executadas, o produto final apresenta algumas diferenças em relação ao implementado em nossas atividades interventivas. Esses ajustes realizados tendem a melhorar a eficiência da proposta apresentada.

5. A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: DESCRIÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS

5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA

Em razão da Teoria Semiótica do Texto possuir pouca aplicação no ensino de leitura, principalmente no ensino fundamental, optamos por apresentar e analisar os textos explorados durante a atividade diagnóstica. Nessa etapa, utilizamos os poemas “Grito negro”, de José Craveirinha e “O açúcar”, de Ferreira Gullar. A análise semiótica realizada aqui será retomada durante as ponderações tecidas, a partir dos dados coletados.

Como amostra para a análise, selecionamos quinze (15) alunos – nomeados por A, seguido da numeração que os identifica. Os critérios para a seleção dos alunos foram definidos somente após a correção de todas as atividades. Optamos por tal estratégia para que pudéssemos ter uma visão geral da competência leitora da turma. Assim, com a finalidade de propiciarmos à pesquisa a maior proximidade possível da realidade, definimos os seguintes critérios:

- Cinco (05) alunos com baixa proficiência leitora;
- Cinco (05) alunos com mediana competência leitora;
- Cinco (05) alunos com significativas habilidades de leitura;
- Letra legível e compreensível.

Para melhor perceber a eficiência da Teoria Semiótica do Texto, enquanto instrumento teórico-metodológico no ensino e aprendizagem de leitura, a amostra representativa para a análise foi composta pelos mesmos alunos durante todo o processo de análise desta dissertação (diagnóstico e intervenção).

Seguem abaixo os poemas utilizados na diagnose e a análise semiótica de cada um. As atividades, na íntegra, estão presentes no apêndice deste trabalho.

TEXTO DA 1ª ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

GRITO NEGRO

Eu sou carvão!

E tu arrancas-me brutalmente do chão

e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!

E tu acendes-me, patrão,
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão
e tenho que arder sim;
queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão;
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão,
até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão.
Tenho que arder
queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!

Eu sou o teu carvão, patrão.

CRAVEIRINHA. José. In: Mário de Andrade, org. Antologia temática da poesia africana. 3. ed. Lisboa: Instituto Caboverdeano do livro, 1980. v. p. 180.

Na análise do texto “Grito Negro”, do poeta moçambicano José Craveirinha, consideramos cada nível separadamente e procuramos mostrar uma visão genérica de como são concebidos o PGS e suas etapas.

No **Nível das estruturas fundamentais** (grifos nossos), o texto se constrói por meio de uma relação de oposição semântica mínima centrada na relação de **dominação** versus **liberdade**. Essa oposição se manifesta no decorrer do texto e nos recorda a lição de que o sentido surge da descontinuidade, da ruptura, da percepção da diferença (BARROS, 2002). Temos, então, a oposição entre a dominação, representada pelo

patrão (o dominador, o colonizador), que explora a força de trabalho do escravo (carvão), que revela, no final do texto, seu desejo de liberdade.

Em relação às categorias fundamentais, podemos dizer que a liberdade assume um valor eufórico, enquanto a dominação, a opressão, a escravidão, é disfórica. Ao longo do texto, podemos perceber a mudança de postura do eu lírico. Inicialmente ele parece estar conformado com a dominação do patrão, porém manifesta seu desejo de sair dessa condição de dominado. Temos dessa forma, a aceitação da dominação e a negação da dominação, presentes principalmente nos seguintes versos: “Eu sou carvão! / E tu me acendes patrão / para te servir eternamente como força motriz / mas eternamente não patrão”. Na sequência textual, o eu lírico constrói a ideia de que usará sua força motriz, sua força de combustão, sua energia, para se livrar da dominação e, assim, tornar-se livre. A quarta estrofe explicita o exposto e os dois últimos versos do poema “Sim! / Eu serei o teu carvão!”, consolidam o projeto do eu lírico (carvão) de usar toda a energia adquirida com a “queima” para destruir o dominador e conquistar a liberdade. Dentro dessa organização, surge o seguinte esquema:

Dominação -----	Negação da dominação -----	Liberdade (desejo)
(Disforia)	(não-disforia)	(Euforia)

Em síntese, o poema “Grito negro”, apresenta-nos como conteúdo mínimo fundamental a negação da dominação sofrida pelo eu lírico, vista como elemento disfórico no texto, em oposição a afirmação de um desejo de liberdade, percebido como categoria eufórica.

Na segunda etapa do Percurso Gerativo de Sentido, o **nível das estruturas narrativas**, manifesta-se a narratividade, definida como uma narrativa mínima, isto é, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final (FIORIN, 2011). Nesse sentido, o foco não é mais a afirmação ou negação de um conteúdo mínimo, mas as transformações que acontecerão na narrativa, a partir da ação de um ou mais sujeitos. No texto, o eu lírico, compreendido como sujeito da ação, passa de uma situação de disjunção com a liberdade a uma situação de possível conjunção com ela. Inicialmente o eu lírico (carvão) é manipulado pelo patrão a ceder sua força motriz, por meio da intimidação (pela força), como se explicita no verso “E tu arrancas-me brutalmente do chão”. No entanto, para realizar tal função não basta apenas o saber, faz-se necessário também o querer. “A manipulação só será bem-sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver certa cumplicidade entre eles (BARROS, 2010, p. 33).” No texto de José

Craveirinha, aqui posto sob análise, a transformação da narrativa se dá pela negação da condição de querer do carvão. A liberdade é assumida como valor e não mais como conteúdo, e mesmo que se dissipe toda a sua energia, o carvão visualiza, como sanção (recompensa ou castigo por algo realizado) pela luta e pelo sofrimento, a libertação, não somente pessoal, mas também coletiva.

Na última instância do Percurso, põem-se em evidência as estruturas discursivas, que “devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção do discurso, e o texto enunciado (BARROS, 2010, p. 11)”. Em “Grito negro”, o sujeito da enunciação organiza seu discurso tendo em vista os efeitos de sentido que deseja produzir no enunciatário. Usa-se a desembreagem enunciativa, por isso há a projeção de um narrador em 1ª pessoa, um eu, que viabiliza um tom subjetivo ao texto. Esse eu se refere a seu interlocutor como tu e não como senhor, sinalizando o não conformismo com a situação de escravidão em que se encontra.

É nesse patamar do PGS que as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob forma de temas e, em muitos, concretizam-se em figuras (BARROS, 2010). No presente texto, a temática abordada é a dominação de um povo sobre outro, a exploração. Esse tema se materializa no texto por meio das figuras do patrão e do carvão.

TEXTO DA 2ª ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

O AÇÚCAR

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio

da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.

Este açúcar veio

de uma usina de açúcar em Pernambuco

ou no Estado do Rio

e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana

e veio dos canaviais extensos

que não nascem por acaso

no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital

nem escola,

homens que não sabem ler e morrem de fome

aos 27 anos

plantaram e colheram a cana

que viraria açúcar.

Em usinas escuras,

homens de vida amarga

e dura

produziram este açúcar

branco e puro

com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

GULLAR, Ferreira. In: CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Tereza
Cochar. Português: Linguagens. - 9 ed. – São Paulo: Saraiva, 2003.

Na 2ª atividade, utilizamos o poema “O açúcar”, de Ferreira Gullar. Nele, a oposição semântica mínima foi construída ao longo do processo de produção e consumo do açúcar. O eu lírico o vê branco, puro e afável ao paladar, no momento do consumo,

mas durante o percurso narrativo elucida a vida dura dos que trabalham no plantio e na produção do produto, representando, assim, a dicotomia existente nas relações de trabalho na sociedade brasileira. Nesse sentido, a categoria semântica fundamental do texto está centrada na doçura do açúcar versus a vida amarga de quem o produz, sendo esta percebida como o elemento disfórico e aquela como eufórico. Assim, constitui-se o seguinte esquema:

doçura -----	não-doçura -----	amargura
(euforia)	(não-euforia)	(disforia)

A negação da doçura pode ser detectada em versos como “homens que não sabem ler e morrem / de fome / aos 27 anos / plantaram e colheram a cana / que viraria açúcar.” e a afirmação da amargura em “Em usinas escuras, / homens de vida amarga / e dura / produziram este açúcar”.

Por conseguinte, “O açúcar” tem como conteúdo mínimo fundamental a negação da doçura, compreendida como eufórica, e a afirmação da amargura, vista como disfórica.

No segundo patamar do PGS, o nível das estruturas narrativas, o texto mostra o percurso que o açúcar trilha desde sua produção até chegar à mesa do consumidor. Nesse caminho, o eu lírico explicita o papel de diversos agentes que atuam no processo de produção, fabricação, venda e consumo do açúcar, a fim de dar ênfase à dicotomia social retratada no texto.

No texto em análise, o eu lírico (consumidor) está em conjunção com o objeto açúcar, pois está de posse dele. Na 2ª estrofe, esse sujeito diz vê-lo como algo puro e afável ao paladar, comparando-o a beijo de moça e água na pele. Desse enunciado, subjaz que o açúcar passou por um estágio de transformação até chegar à mesa do consumidor e que inicialmente era impuro, não possuía a suavidade e brancura descritas pelo eu lírico. A etapa inicial desse processo corresponde à plantação e colheita da cana-de-açúcar. Nessa fase da narrativa, os sujeitos são os trabalhadores do canavial que desempenham a função de plantar e colher a matéria prima do açúcar, já que adquiriram competência (capacidade física e habilidade) para tal, e por conta de sua possível situação social aceitam o acordo proposto por um destinador-manipulador implícito no texto. Por se submeter a essas atividades físicas muito intensas, em troca de um pagamento mínimo (embora esta informação não esteja explícita), recebem como sanção (nesse caso, castigo) a morte precoce.

A segunda fase do percurso põe em foco o processo de produção. Aqui, os sujeitos são os trabalhadores das usinas que firmam um contrato com o destinador-manipulador, possivelmente, pelas condições e necessidades sociais que eles enfrentam. Ao aceitar esse acordo, os sujeitos (trabalhadores das usinas) assumem uma vida de trabalho duro, difícil, amarga. Essa seria a sansão que eles recebem por desempenharem de fato a função que lhes é destinada. Assim, pressupõe-se um querer, determinado pela situação social e um poder subentendido pela força física e habilidade dos trabalhadores das usinas.

O último estágio é o do consumo: nele o açúcar é branco e puro. O sujeito que consome, diferente dos que fizeram parte dos outros momentos do ciclo do produto, está em condições sociais mais favorecidas, a concluir por sua localização, bairro de Ipanema, local privilegiado do Rio de Janeiro e, por seu posicionamento, que o distancia dos sujeitos supracitados: “O branco açúcar que adoça meu café / nesta manhã de Ipanema / não foi feito por mim”.

Como percebemos, o esquema narrativo procura representar, formalmente, o “sentido da vida” (GREIMAS, 1975), por isso o texto nos reporta à realidade e, constantemente, o leitor precisará acionar seus conhecimentos prévios para compreendê-lo e interpretá-lo.

Essa relação é visualizada com mais facilidade no nível discursivo, pois é o mais superficial e onde se percebe linguisticamente as projeções do discurso feitas pelo autor.

Na instância discursiva, assim como em “Grito Negro”, projeta-se um narrador em eu, um aqui, um agora e obtém-se um efeito de subjetividade. Essa proximidade caracteriza a desembreagem enunciativa, que marca a aproximação do enunciador com o discurso enunciado. No entanto, nas duas últimas estrofes, o narrador faz referência a um eles (homens que plantam e colhem a cana de açúcar e homens que trabalham nas usinas), um lá (plantações e usinas) e um antes, para marcar os estágios anteriores a etapa de consumo do produto, criando um efeito de generalização da ideia enunciada.

Essas projeções do enunciado elucidam temas, que podem ser revestidos em figuras. Para se chegar ao tema central abordado em um texto, é necessário considerar as diversas leituras temáticas que ele possibilita. O texto em exame nos permite várias leituras temáticas, a saber:

- o tema da exploração da força de trabalho; centrado nos trabalhadores que dão sua força física em troca de quase nada, por isso vivem amargurados,

em oposição a quem está no topo da pirâmide e saboreia os produtos por eles produzidos;

- o tema da desvalorização da população que vive em cidades distantes das grandes metrópoles; quando se evidencia a carência de educação e saúde de qualidade que os moradores de lugares distantes dos grandes centros urbanos enfrentam, contrastando com quem tem os direitos essenciais garantidos, inclusive de moradia digna (Ipanema);
- o tema da desvalorização do trabalho primário, posto em foco pela abordagem feita aos canaviais e às usinas, em oposição ao trabalho secundário.

Essas leituras secundárias se encadeiam ao longo do texto e mostram que há uma distinção relacionada à organização do trabalho na sociedade brasileira. O tema central é, pois, a divisão social do trabalho no Brasil, que em nível abstrato foi representado por meio da doçura do açúcar versus a vida amarga de quem o produz, e concretizado na figura do eu lírico (consumidor), morador de Ipanema, pertencente à classe mais favorecida socialmente versus a figura dos lavradores e trabalhadores das usinas, moradores de pequenas cidades no interior do Brasil, situados na parte baixa da pirâmide social, na figura das usinas escuras, das plantações e cidades distantes, dentre outras.

A partir dessa análise, podemos dizer que esse texto é figurativo, pois constrói cenas reais, as quais apresentam elementos do mundo natural, buscando representar a realidade. A predominância de elementos concretos nos levaram a essa classificação, e não a sua exclusividade. Como o nível temático e o nível figurativo são dois níveis sucessivos de concretização, podemos ter textos temáticos sem cobertura figurativa, mas todo texto figurativo pressupõe, sob as figuras, um tema (FIORIN, 2016). Por isso, o texto “O açúcar” traz em sua composição a temática da divisão social do trabalho investido sob suas figuras. Barros (2010) defende a ideia de não há discursos não-figurativos e sim discursos de figuração esparsa, ou seja, discursos que não chegam a constituir percursos figurativos completos.

Passemos, então, as particularidades da aplicação e dos dados obtidos.

5.2 A IMPLEMENTAÇÃO

A atividade diagnóstica foi aplicada em uma turma de 9º ano / vespertino, na qual se encontram matriculados 37 alunos, mas apenas 35 frequentam as aulas. Como exposto anteriormente neste estudo, estruturamos o processo diagnóstico em duas atividades de leitura, compreensão e interpretação textual, na perspectiva da Semiótica do Texto. Aplicamos a primeira delas no dia 17 de maio de 2017 (quarta-feira) e a segunda no dia 19 de maio de 2017 (sexta-feira). Para ambas, foram utilizadas duas aulas de 45 minutos cada, totalizando uma carga horária de oito aulas. No primeiro dia de aplicação, estavam presentes todos os alunos da turma, porém durante a realização da segunda atividade, foram contabilizados 07 faltosos; por isso, para fins de pesquisa, foi considerado um total de 28 sujeitos (alunos) participantes.

Ao iniciarmos o primeiro dia de implementação do diagnóstico, explicamos aos alunos que a atividade a ser realizada por eles tinha como objetivo principal investigar a competência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental e que os dados obtidos seriam essenciais à produção de uma proposta de intervenção voltada a subsidiar o trabalho docente no desenvolvimento de habilidades de leitura, em contexto escolar. Julgamos relevante explicitar para os alunos o IDEB da escola e a média de proficiência em língua portuguesa alcançada pelos alunos do 9º ano, em 2015 (dados mais recentes), bem como explanamos acerca de nossas percepções sobre as habilidades leitoras dos alunos, em especial, no ensino fundamental.

Expusemos, também, a importância da participação de cada um, reforçando a necessidade de seriedade e empenho na resolução das questões de leitura que seriam propostas. De início, os alunos estavam bastante atentos e se mostraram interessados em participar da pesquisa; assim os procedimentos de leitura foram desenvolvidos com tranquilidade.

Primeiramente optamos por desenvolver uma leitura realizada por nós, seguida de uma leitura silenciosa, em caráter individual. Ao iniciarem a resolução das questões, alguns alunos reclamaram da complexidade da atividade e acabaram interferindo na concentração dos demais. Como consequência, desencadeou-se uma conversa generalizada. Foi necessária nossa interferência para reforçar a essencialidade da etapa de diagnose em uma pesquisa, explicando-lhes que é a partir de um diagnóstico que são pensadas e desenvolvidas ações pontuais na solução de diversos problemas.

Mesmo com o uso de bastante diálogo, esclarecendo que a atividade estava adequada ao 9º ano e era perfeitamente exequível por eles, vários alunos, uns por cansaço, outros por displicência e alguns por dificuldades de compreensão e interpretação, não realizaram a tarefa de forma satisfatória.

No segundo dia de implementação, a maior resistência ocorreu antes de a atividade ser iniciada. Alguns alunos estavam inseguros e relataram a preocupação de não conseguirem responder às perguntas. Nesse segundo momento, foi frequente o questionamento acerca da obrigatoriedade de participar da pesquisa. Fomentamos a importância de se fazer pesquisa, sem deixar de elucidar o papel essencial da leitura na vida das pessoas. Dessa forma, conhecer a realidade leitora, em contexto escolar, é crucial para que possamos intervir por meio de projetos e estratégias que possam contribuir para fazer avançar o nível de leitura dos alunos.

Após uma breve conversa demos início à segunda atividade. Os alunos estavam mais concentrados, porém apresentaram as mesmas deficiências: perguntaram frequentemente sobre os significados das palavras, solicitaram esclarecimentos sobre os comandos de questões, reclamaram da extensão dos itens e deixaram evidente a preferência por questões objetivas, fatores comuns em boa parte das atividades de leitura realizadas em sala de aula. Questões de infraestrutura, como a falta de ventiladores na sala, também interferiram na concentração de alguns estudantes.

Após essa descrição do processo de implementação das duas atividades diagnósticas, faremos uma abordagem qualitativa dos resultados, com base no proposto pelo PGS, acerca dos níveis de leitura presentes em um texto.

5.3 A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na produção das atividades, buscamos elucidar os elementos e mecanismos explorados pela Semiótica no processo de engendramento do texto que o constitui em um todo significativo. Logo objetivamos mostrar de que forma esta teoria pode influenciar e contribuir para o desenvolvimento da competência leitora.

Para tanto, procuramos, nesta análise, pontuar as principais dificuldades dos alunos, em cada nível do PGS, com o fito de relacioná-las, posteriormente, às atividades interventivas propostas. Posto isso, apresentaremos os dados referentes aos níveis discursivo, narrativo e fundamental.

5.3.1 Nível discursivo: dados e discussões

Como exposto, o nível discursivo explora elementos mais próximos à manifestação textual, por isso, é nesse nível que o leitor depreende mais facilmente os valores sobre os quais e para os quais o texto foi produzido. Considerando os recursos explorados na produção dos textos utilizados na diagnose desta pesquisa, constatamos a veracidade deste fundamento, pois houve um número significativo de acertos nas questões deste nível.

No que diz respeito às projeções da enunciação, tratamos, na etapa diagnóstica dos seguintes recursos da sintaxe do discurso: **efeito de proximidade ou distanciamento da enunciação**⁸, no qual analisamos os procedimentos de desembreagem enunciativa e enunciativa; **efeito de realidade ou de referente**, em que abordamos os procedimentos de ancoragem actancial, temporal, espacial e desembreagem interna; além dos recursos **argumentativos entre enunciador e enunciatário**. No que tange à semântica discursiva, elucidamos os recursos de **tematização** e **figurativização**, por meio dos procedimentos de iconização, revestimentos sensoriais e escolhas lexicais.

Os dados coletados apontam que:

1. A maioria dos sujeitos da pesquisa apresentou conhecimento de que o autor (enunciador pressuposto) delega a voz a alguém dentro do texto, que assume o papel de narrador no discurso. No entanto, muitos deles não compreendem essa delegação de voz como recurso enunciativo para construir um efeito de proximidade com o discurso enunciado, atribuindo-lhe subjetividade.

2. Um quantitativo significativo de alunos não compreende que as escolhas lexicais são definidas pelos sentidos projetados e pelos temas e figuras que se pretendem representar em um texto;

3. Os alunos que depreendem do texto os significados implícitos, no jogo persuasivo entre enunciador e enunciatário, apresentam maiores habilidade leitoras;

4. Os sujeitos que compreendem as categorias de pessoa (actorialização), espaço (espacialização) e tempo (temporalização), como elementos diretamente ligados à figurativização, depreendem melhor a construção temática do texto, apresentando maior nível de competência leitora.

⁸ Durante toda a análise dos resultados, na etapa de diagnose, marcamos em negrito os procedimentos semióticos explorados.

5. A maioria dos alunos identifica as figuras no texto, porém não compreende seu papel na construção temática do texto.

Para ilustrar os dados do item 1, vejamos algumas respostas, das questões 1 e 2, da primeira atividade diagnóstica, as quais exploram os procedimentos enunciativos em questão.

Questão 01 – 1ª atividade diagnóstica

*O poema **Grito negro** é escrito em 1ª pessoa. Assim, os fatos são relatados por quem os vivenciou. A quem o autor delega a voz para contar esses fatos?*

A01 – “Ao carvão”

A02 – “O carvão”

Questão 02 – 1ª atividade diagnóstica

Se os fatos fossem contados pelo patrão, as informações e a maneira de contar seriam as mesmas? Explique sua resposta.

A01 – “Não. Porque ele não contaria o sofrimento do carvão, já que é patrão”.

A02 – “Não, porque o poeta tava contando a história do seu povo, e o patrão não vivenciou tudo aquilo que ele contava”.

É possível perceber que A2, apesar de identificar corretamente “o carvão”, como o sujeito a quem se delega voz no poema, não compreende que ao produzir a enunciação em 1ª pessoa, contam-se os fatos na perspectiva desse sujeito narrador e, portanto, as informações e o modo de contá-las partem de seu ponto de vista. A não percepção dessa projeção, incide, também, na deficiência de não perceber o efeito de realidade proposto por meio do uso dessa desembreagem enunciativa. Prova disso, são os dados da questão de número 03 convergirem para o mesmo percentual de acertos da segunda questão, precisamente 64%.

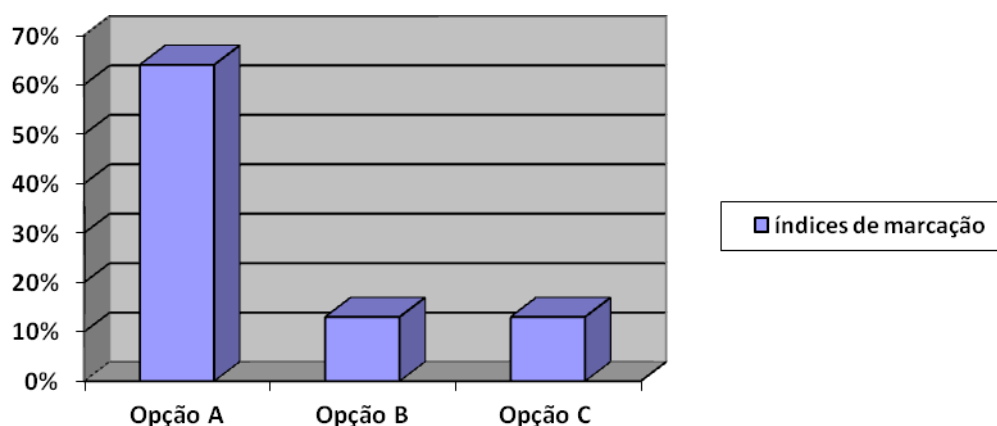
Questão 03 – 1ª atividade diagnóstica

A escolha do autor pelo uso da 1ª pessoa do singular repassa ao leitor:

a) maior veracidade dos acontecimentos, pois causa a ilusão de que os fatos realmente foram vivenciados por quem conta.

b) menor veracidade dos acontecimentos, pois se os fatos fossem contados narrados em 3ª pessoa seriam mais convincentes.

c) a escolha da pessoa verbal não influencia na construção de sentido do poema.

Gráfico 01 – Desembreagem enunciativa – Questão 03 – 1ª atividade diagnóstica

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Ao perceber que a utilização da 1ª pessoa (desembreagem enunciativa) fabrica no discurso a ilusão de subjetividade, o leitor compreende que usar esse recurso transmite maior veracidade aos fatos contados e certa proximidade entre o enunciador e a enunciação.

Da mesma forma, exploramos a desembreagem enunciativa como efeito de proximidade da enunciação, na segunda parte da diagnose, realizada por meio de perguntas de leitura no poema “O açúcar”, de Ferreira Gullar. Consideremos as respostas dos mesmos alunos (A1 e A2), atribuídas à questão de número 03, da referida atividade.

Questão 03 – 2ª atividade diagnóstica

Nesse poema de Ferreira Gullar, os fatos são descritos em 1ª pessoa, assim, existe um ‘eu’ no texto a quem o autor delega voz. Por ser o texto escrito em 1ª pessoa, isso indica uma visão crítica, estritamente pessoal do autor, em relação aos estágios de produção e consumo do açúcar? Explique sua resposta.

A01 – “Tem uma visão crítica dele sim, pois fala de como os trabalhadores são maltratados e de como vivem em péssimas condições”.

A02 – “Sim, porque enquanto uns estão consumindo os homens que trabalham no canavial estão morrendo”.

Como vimos, os alunos perceberam a crítica do enunciador, mas apenas A1 ressaltou a fala do autor. No entanto, nenhuma das respostas faz remissão, explicitamente, à escolha da primeira pessoa, como recurso para atribuir ao discurso um caráter subjetivo, pessoal. Segundo a perspectiva de leitura semiótica, não basta apenas saber o que o texto diz; um leitor competente precisa compreender “como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2012). Nesse sentido, é relevante trabalhar nas questões de

leitura os diversos elementos sintáticos e semântico-discursivos presentes no engendramento textual.

Incluso nesse contexto, estão as escolhas lexicais. Por meio desse recurso, investigamos o nível de conhecimento dos alunos em relação à adequação comunicativa de um texto. Será que os alunos compreendem os efeitos de sentidos produzidos por cada recurso selecionado e com que objetivo houve tal adequação e/ou seleção? De acordo com o item 2, desta análise, ainda há muito a avançar.

Vejamos os dados coletados, para então, procedermos à análise.

Questão 04 – 1ª atividade diagnóstica

No contexto, as expressões assumem valores necessários para atender as intenções comunicativas do autor. Nessa perspectiva, explique o sentido das expressões em destaque abaixo.

a)- *“E tu arrancas-me **brutalmente** do chão.”*

A03 – *“Ele foi tirado a força do chão”*

A04 – *“Ele pega o carvão a força”*

A05 – *“Ele foi tirado a forsa de sua terra”*

b)- *“e tu acendes-me, patrão/para te servir **brutalmente como força motriz.**”*

A03 – *“Vai servir para o trabalho”*

A04 – *“Ele serve de escravo”*

A05 – *“Para que forse escravo do patrão”*

c)- *“Tenho que **arder na exploração***

(...) Até não ser mais tua mina patrão.”

A03 – *“Pois ele não vai servir eternamente para o patrão”*

A04 – *“Ele vai trabalhar até morrer”*

A05 – *“Lutar para consseguir liberdade”.*

De posse dos dados, foi possível visualizar, a partir das questões discursivas, as seguintes conclusões:

a) os alunos perceberam que o “carvão” foi retirado à força do seu convívio, como o transcrito de A03, A04 e A05, nos itens - a e - b; mas em nenhum momento fizeram referência ao uso do advérbio “brutalmente”, como intensificador da ação verbal e tampouco explicitaram o efeito de sentido construído no trecho por meio de seu uso;

b) A percepção de sentido, na maioria das respostas, está centrada na superficialidade do texto, assim como se vê em A04, no item – c;

c) Relacionar a intenção comunicativa do enunciador à seleção lexical é essencial para que o leitor alcance os sentidos propostos no texto.

A relevância de depreender e compreender as escolhas lexicais, apontadas nas conclusões acima, concretiza-se com o resultado dos dados, os quais apontam apenas 54% de acertos, no que tange tal recurso. Uma estatística baixa, quando se considera a importância desse componente para a proficiência leitora.

Ao percebermos que a matriz do sentido verbalizado é construída em parceria mútua entre produtor e receptor de textos (ANTUNES, 2009), compreendemos também, o quão é imprescindível ter em mente as relações de persuasão e interpretação existentes entre os sujeitos enunciativos. Por vezes, tal relação pode se materializar de forma explícita ou ser mantida, propositalmente, nas entrelinhas do texto, por meio de informações pressupostas ou subentendidas.

Os dados que foram suporte para a conclusão apresentada no item 3 revelam que 73% dos alunos conseguiram compreender as informações que estavam implícitas, tanto no texto da atividade 1, quanto no texto da atividade 2. Aqueles que não alcançaram os significados “escondidos” no discurso, não completaram o seu fazer interpretativo, quebrando o contrato proposto pelo enunciador. Na interação verbal, essa “parceria” entre enunciador e enunciatário é parâmetro para leitura e dentre os conhecimentos partilhados devem estar os pressupostos e os subentendidos.

Abaixo, ilustramos algumas respostas inadequadas à questão de nº 04, da 2ª etapa do diagnóstico:

Questão 04 – 2ª atividade diagnóstica

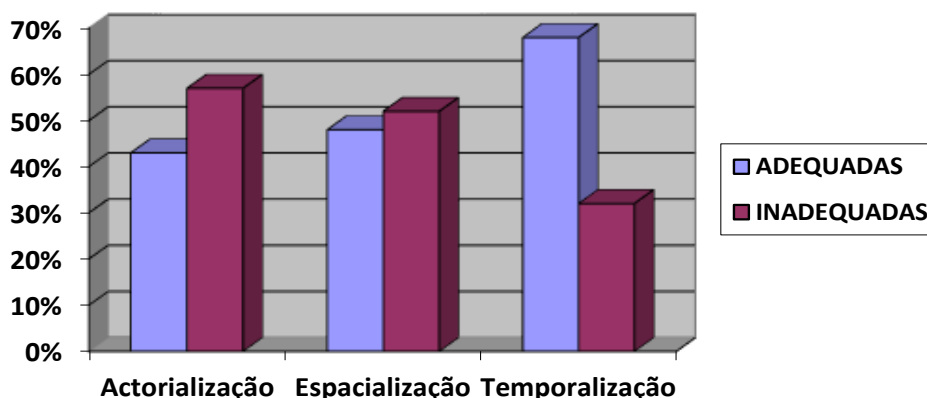
Com a leitura atenta do texto, é possível inferir que os trabalhadores do canalial recebem um pagamento muito pequeno por sua força de trabalho. Considerando o texto e seus conhecimentos acerca do assunto, aponte alguns motivos que os levaram a realizar essa tarefa.

A06 – “O açúcar para adoçar seu café todos os dias”

A07 – “Porque o dono da usina falou que ia colher cana-de-açúcar e eles pediram o trabalho”

Tais questões mostram que os alunos se limitaram ao que estava representado graficamente, por isso não atingiram a compreensão textual. De acordo com Barros (2010), para entender o texto, o leitor precisa descobrir as pistas, compará-las com seus conhecimentos e convicções e, finalmente, crer ou não no discurso. Nesse sentido, a Semiótica julga essencial o exame das estratégias discursivas, pois, por meio delas, o leitor se torna competente, não apenas para compreender o texto, mas também passa a ter condições de julgar as informações que dele recebe.

No que diz respeito às projeções da enunciação, vejamos os dados abaixo:

Gráfico 02- Projeções da enunciação – Questão 05 – 2ª atividade diagnóstica

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

O gráfico acima elucidada que apenas a ancoragem temporal é depreendida pelos alunos de forma satisfatória, pois 68% deles apontaram de forma adequada o tempo em que os fatos foram sequenciados. No entanto, as relações de espaço e de sujeitos se encontram em déficit de compreensão, com apenas 48% e 43% de assertivas, respectivamente. Ao compararmos os dados das questões 05, 06 e 07 (2ª atividade diagnóstica), observamos a existência de uma relação direta entre a ancoragem, às relações actanciais e o percurso narrativo realizado pelos sujeitos, o que ratifica o caráter interacional e colaborativo dos níveis de leitura na construção dos sentidos. As relações supracitadas serão detalhadas na análise do nível narrativo.

A ancoragem também está intimamente ligada à tematização e a figurativização, se considerarmos que pelo procedimento figurativo “figuras de conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial.” (BARROS, 2010, p. 72). Nesse sentido, no poema “O açúcar”, o autor iconiza o eu lírico (sujeito do texto), o objeto açúcar e os demais atores (homens que trabalham nos canaviais e nas usinas) textuais com o intuito de melhor “ancorar” o discurso temático. O uso de tais elementos produz a ilusão de realidade dos fatos ocorridos.

Na questão de número 06 (2ª atividade diagnóstica), buscamos observar a competência dos alunos, no que tange à análise do processo de ancoragem, essencial para que eles pudessem identificar as diferenças sociais descritas no texto. Os dados revelaram que apenas 39% dos sujeitos da pesquisa detêm a habilidade leitora de

perceber as contribuições dos elementos de actorialização, temporalização e espacialização como recursos utilizados pelo enunciador na consolidação da temática textual.

A12, por exemplo, utiliza as referências de espacialização para apontar a dicotomia social existente entre o sujeito e os demais atores textuais, diferente do que faz A10, como expresso nas respostas abaixo:

Questão 06 – 2ª atividade diagnóstica

A realidade social dos sujeitos que fazem parte das etapas de consumo e produção do açúcar é a mesma? Que dados do quadro acima lhe ajudaram a chegar a essa conclusão?

A10 – “Creio que não pois nem todos tem a mesma função.”

A12 – “Não, nos lugares onde os fatos ocorrem, enquanto uns estão em casa, outros estão trabalhando.”

Podemos observar que A12, por estar apoiado no processo de ancoragem (espacialização), mostrou uma leitura mais competente, enquanto A10 demonstra saber a resposta, mas sem convicção, justamente por não ter visualizado no texto “o que ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2010).

Da mesma forma, ainda há um número significativo de alunos que não perceberam os atores textuais como elementos figurativos dotados de investimentos, os quais auxiliam na constituição dos temas discutidos no poema. Tal afirmativa se consolida nos dados obtidos na questão de número 10 (2ª atividade diagnóstica), pois ao perguntarmos, no item - a, que atores representavam as classes mais favorecidas e, no item - b, as menos favorecidas, obtivemos 50% de respostas adequadas, na primeira ocorrência, e 57%, na segunda. Apesar de o índice ser igual e superior à metade do quantitativo pesquisado, julgamos o déficit bastante representativo, uma vez que é necessário ativar e interligar vários elementos do PGS na compreensão textual. Faz-se relevante visualizarmos algumas respostas.

Questão 10 – 2ª atividade diagnóstica

Essas oposições presentes no texto representam também uma divisão de classes sociais na sociedade brasileira. Nesse sentido, responda:

a) Que ator (es) representam as classes mais favorecidas socialmente?

A08 - “Consumidor e eu lírico”.

A09 – “O eu lírico, dono da usina”.

A10 – “Eu suponho que sim”.

A11 – “Oliveira era o homem mais rico”

b) Que ator (es) representam as classes menos favorecidas socialmente?

A08 - *“trabalhadores”*.

A09 - *“trabalhadores dos canaviais”*.

A10 - *“mais por que classes menores”*.

A11 - *“ferreira Gullar e o homem que menos consumia”*

c) *Conclua: o texto “O açúcar é a representatividade de uma realidade? Justifique”*

A8 - *“Sim, porque fala sobre a realidade dos trabalhadores que faz o açúcar”*.

A9 - *“Sim, representa a realidade de brasileiros de vida amarga”*.

A10 - *“Sim, por que muita gente não tem a mínima ideia do que si passa na vida pessoal da gente”*.

A11 - *“Sim, porque ele fala da cana de açúcar e não e ilusão dele”*

Interessante observar que A08 e A09 respondem de forma adequada aos questionamentos e mesmo no item - c, as justificativas são congruentes. Em relação a A10, o sujeito demonstra pouca maturidade leitora e centra suas respostas no enunciado da questão. Já A11, visivelmente, ativa seu conhecimento de mundo, aliado ao texto, para apontar Oliveira, dono da mercearia, como o ator que representa as classes mais favorecidas. O aluno tem a ideia de que os donos de mercearia são detentores de recursos financeiros e transmite tal conhecimento para o texto, durante o seu fazer interpretativo. Outro indício da ativação de conhecimento de mundo ocorre quando A11 afirma que o dito pelo enunciador acerca da cana de açúcar não é ilusão. Ora, para realizar essa afirmativa, o aluno precisa saber que os fatos descritos realmente acontecem. A crença, ou não, na verdade do discurso, ocorre graças, em grande parte, ao reconhecimento de figuras de mundo (BARROS, 2010), ratificando a relevância de levar os alunos a perceberem os procedimentos de ancoragem e figurativização, como elementos importantes na “moldagem” dos temas.

A fim de elucidar ainda mais a importância da figurativização na construção temática, a seguir mostraremos algumas respostas de A08, A09 e A10, agora referente às questões 01e 02.

Questão 01 – 1ª atividade diagnóstica

O poeta, por meio da voz do eu lírico, compara os estágios de consumo e produção do açúcar para fazer uma denúncia. O que é denunciado no poema?

A08 - *“que os trabalhadores sofrem e deveriam ter melhores condições de vida”*

A09 - *“Denuncia um dos piores trabalhos do Brasil, o duro trabalho nos canaviais”*

A10 - *“Ele – apenas critica o açúcar por que não foi produzido por Ele mesmo.”*

A11 - *“a denúncia no poema que eles reclamão o branco da açúcar para que a doça o meu café.”*

Questão 02 – 1ª atividade diagnóstica

Na sua opinião, por que os homens que plantam e colhem a cana de açúcar morrem aos vinte sete anos de idade?

A08 – “porque la ãotem hospitais ou famacias, e é um trabalho exaustivo, eles não tem qualidade de vida, não tem moradias boas nem agua e comida bons”

A09 – “Por causa do duro trabalho de cortar cana-de-açúcar, onde o trabalho e pessado e o dinheiro muito leve.”

A10 – Por que neste lugar não tem nenhum tipo de recurso tipo hospital escola. E eles também mal sabem ler? Com suas vidas em riscos em lugares escuros! Onde mal tem comida suficiente para todo mundo.

A11 – “porque eles trabalhão muito e sofre muito para ganhapouco dinheiro e e um trabalho muito pessado.”

Podemos observar que A10 e A11 não alcançaram a denúncia realizada no poema, pois em suas respostas para questão 01, centraram a crítica no açúcar. No entanto, ao analisarmos a questão 02, visualizamos que tais alunos compreenderam a problemática discutida, por isso apontaram o excesso de trabalho, a falta de recursos básicos e a necessidade de sobrevivência como fatores responsáveis pela morte precoce dos trabalhadores. Dessa forma, faltou aos alunos compreenderem os investimentos figurativos como recursos utilizados pelo enunciador para alcançar o sentido que pretendia propor. Entender as significações que são investidas nas figuras do texto exige do leitor uma competência muito além da decodificação: é preciso estabelecer uma interação entre o que está explícito e o que se precisa inferir do texto.

5.3.2 Nível narrativo: dados e discussões

O nível narrativo diz respeito à narratividade textual, isto é, uma transformação entre dois estados sucessivos e diferentes (FIORIN, 2016). Dessa forma, uma narrativa mínima ocorre quando se passa de um estado inicial a um estado final, por meio de uma transformação. Compreender os diversos elementos que integram essa transformação, não é uma tarefa simples, tanto que foi neste nível do PGS que os sujeitos da pesquisa apresentaram maiores dificuldades de compreensão leitora.

Na fase diagnóstica, abordamos três aspectos: o **percurso narrativo**, uma sequência lógica de programas narrativos que se relacionam por pressuposição, as **relações actanciais**, em que se manifestam as conexões entre sujeito e objeto e/ou sujeito e sujeito e as **etapas da narrativa**, realizadas pelos actantes do texto no processo de transformação que constitui a narratividade textual.

Os resultados alcançados com a aplicação das atividades diagnósticas revelaram que:

1. Menos da metade dos alunos depreenderam adequadamente as relações actanciais existentes no texto;

2. A maioria dos alunos que apreendeu os investimentos inseridos nos objetos-valor respondeu de forma adequada às questões direcionadas às relações actanciais e seu papel na construção da temática do texto;

3. A compreensão e identificação das etapas da narrativa auxiliaram os alunos na assimilação do percurso narrativo realizado pelos actantes textuais.

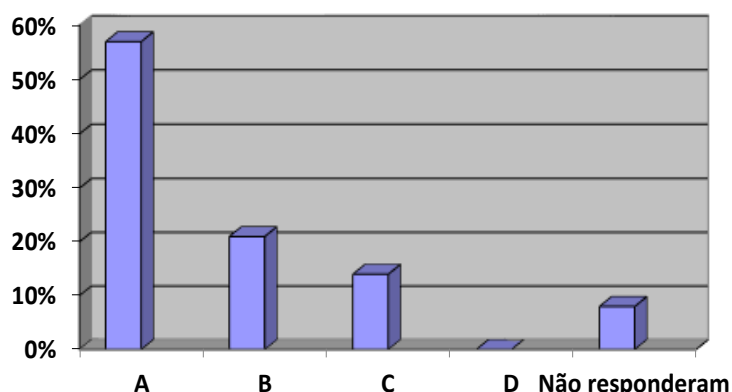
A fim de evidenciar o descrito em 01, mostraremos dados quantificados em um gráfico e algumas respostas discursivas das questões que versam sobre os elementos semióticos citados.

Questão 06 – 1ª atividade diagnóstica

*Na continuidade do poema, temos a impressão de que o eu lírico, representado como **carvão**, parece aceitar sua atual condição. No entanto, durante o percurso realizado por ele no texto, podemos perceber que há **uma mudança de perspectiva dessa condição**, essa mudança revela que*

- a)- o eu lírico não aceita sua condição de escravo e sente a necessidade de reverter essa situação*
- b)- o eu lírico não aceita sua condição, mas não pretende fazer nada para mudá-la*
- c)- o eu lírico deseja mudar sua posição, porém não vê perspectiva para isso.*
- d)_ O eu lírico está satisfeito com sua posição em relação ao patrão.*

Gráfico 03 - Relações actanciais e percurso narrativo – Questão 06 – 1ª atividade diagnóstica



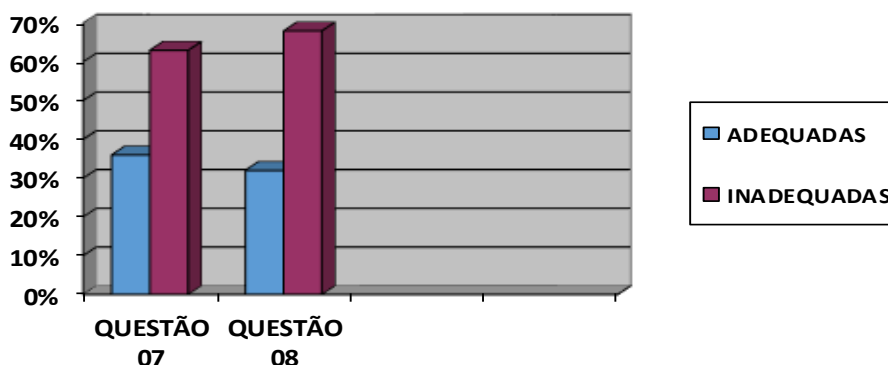
Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Nessa questão, 57% dos alunos compreenderam que, no poema, o eu lírico, representado pelo “carvão”, não aceita sua condição de escravo e sente a necessidade de reverter tal situação, portanto assinalaram a opção - a, como correta. Vale ressaltar que 21% dos sujeitos, apesar de ter entendido que o “carvão” estava insatisfeito com a situação de escravidão em que vivia, não aferiram a ideia de que o eu lírico pretendia fazer algo para sair da submissão em que vivia. Assim, a diferença entre esses dois grupos de leitores é a compreensão da ideia de que há uma possibilidade de mudança, de transformação, do estado de escravidão ao de liberdade, advinda de uma insatisfação, tecida a partir das relações actanciais entre os sujeitos. É relevante destacar que nem um aluno assinalou o item - d, deixando evidente que perceberam o dissabor do eu lírico com sua condição de escravo, durante seu percurso no texto.

No entanto, o que nos parece ser a grande dificuldade dos alunos é o fato de que o percurso narrativo nem sempre está explícito no texto. Daí a necessidade de mobilizar e associar o conhecimento linguístico e de mundo durante o processo de compreender e interpretar um texto. No poema “Grito Negro” esse percurso, bem como as ações do “carvão”, enquanto sujeito transformador, está implícito e precisa ser inferido pelo leitor. Porém, como exposto no nível discursivo, os leitores que não inferem os sentidos implícitos não completam seu fazer interpretativo, sofrendo interferência na qualidade da leitura.

Ainda no que diz respeito à relação entre percurso narrativo e relações actanciais, no cotejo entre os dados das questões 07 e 08 – 2ª atividade diagnóstica – percebemos um índice de respostas adequadas muito próximo, conforme o gráfico abaixo, levando-nos a crer que visualizar a ação de um sujeito sobre outro auxilia o leitor na compreensão do percurso narrativo do texto.

Gráfico 04 - Relações actanciais e percurso narrativo – questões 07 e 08 – 2ª atividade diagnóstica



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

É essencial considerar nas relações actanciais os investimentos narrativos recebidos pelos objetos-valor. O açúcar, por exemplo, como objeto-valor do eu lírico, recebe investimentos que o caracterizam. No entanto, há um aspecto significativo nesse jogo de produção de sentidos; os temas e figuras são objetos culturais, por isso o valor adquirido pelo açúcar para o eu lírico (sujeito transformador do poema), é diverso daquele assumido pelos trabalhadores. O enunciador, no seu trabalho de produtor, é dotado de tais conhecimentos; cabe ao enunciatário, no seu fazer interpretativo, reconhecer essas diferenças e usá-las no seu processo de leitura. Todavia, pouco mais de 30% dos alunos obtiveram a percepção de que o mesmo objeto-valor – o açúcar – assumia significados e valores diferentes no texto. Analisemos algumas respostas, a fim de ilustrar o exposto.

Questão 07 - 2ª atividade diagnóstica

A maneira como o eu lírico vê o açúcar no momento em que vai consumi-lo reflete a realidade de quem participa do seu primeiro estágio de produção, isto é, das plantações de cana-de-açúcar? Explique sua resposta.

A05 – “Sim, porque no momento em que ele vê e consome o açúcar, vê como foi produzido”

A06 – “Sim. Porque praticamente os trabalhadores do canavial tiram a cana-de-açúcar para levarem as usinas para produzir o açúcar”

A12 – “Não, por que eles trabalham muito para produzir o açúcar e chegam até a morrer”

A13 – “Não porque ele vê o açúcar como uma coisa boa, incomparável, já no primeiro estágio não tão bom assim na verdade é bem ruim.”

Como podemos visualizar os alunos que conseguiram ver o objeto-valor a partir das diferentes perspectivas e realidades vivenciadas no texto, responderam adequadamente à questão, revelando maior proficiência leitora. Da mesma forma, apreender de maneira adequada as etapas da narrativa colabora para uma melhor consolidação dos sentidos textuais, porque é a organização de tais etapas que estrutura a narrativa. Assim, saber como e por qual motivo se deu a manipulação de um sujeito sobre o outro contribui para que o aluno construa, dentre outros elementos, o percurso narrativo de um sujeito. Nas respostas analisadas na sequência, será possível fundamentar a afirmativa.

Questão 07 – 1ª atividade diagnóstica

Você já percebeu que o patrão torna o eu lírico (carvão) seu objeto, sua mão de obra. Considerando a leitura da primeira estrofe, diga que meios o patrão usou para isso?

A05 – “Tirou-o de onde morava livremente”

A06 – “Que o escravo (carvão) fosse sua mina do trabalho escravo”

A12 – “faz do escravo (o carvão) sua ‘mina’ e faz ele trabalhar brutalmente com a força do trabalho, arranco ele brutalmente de sua terra.”

A13 – “O patrão usa de brutalidade para arranca o carvão da sua terra e o força a trabalhar.”

A questão acima explora um dos momentos do percurso narrativo: a manipulação. Os dados quantitativos revelaram que apenas 57% dos alunos indicaram a maneira exata como ocorreu o processo de manipulação: a intimidação, por meio da força. A05 e A06 compreenderam que o carvão foi manipulado a sair de sua terra, onde vivia livremente, para ser escravizado; porém não indicaram claramente como se deu esse processo. Por outro lado, A12 e A13 apontaram explicitamente o recurso explorado durante a etapa da manipulação. Ter a compreensão acurada de como o destinador/manipulador age para induzir e/ou obrigar o destinatário a realizar ou se tornar o que lhe é proposto, faz-se relevante para entender o percurso do sujeito e, conseqüentemente, a narratividade textual.

Chegamos a essa conclusão a partir do cotejo entre os dados das questões 06 e 07 (1ª atividade diagnóstica), as quais apresentam exatamente o mesmo índice de acertos (57%). Além disso, analisamos as respostas dos mesmos alunos e observamos que todos optaram pela resposta adequada (item a) - na questão 06. No entanto, A05 e A06 não obtiveram êxito na sétima questão, possivelmente, por não compreenderem a

ação de um sujeito sobre o outro e os encaminhamentos que tais ações atribuem para o texto. Já A12 e A13, ao indicarem que o meio utilizado como intimidação foi a força, mostraram reconhecer essa forma de manipulação como um dos motivos pela não aceitação da escravidão e, ao mesmo tempo, como estímulo para a busca pela liberdade. Dessa forma, esses resultados reforçaram nossa tese de que não basta visualizar o percurso narrativo de forma superficial: para se obter uma proficiência leitora satisfatória, torna-se imprescindível compreender os encadeamentos tecidos na narratividade textual durante a construção dos sentidos.

5.3.3 Nível Fundamental: dados e discussões

É no nível fundamental que surge a significação básica do texto, segundo a teoria Semiótica, a oposição semântica mínima, sobre a qual os significados são construídos. Esse nível é considerado o mais simples do PGS, mas sua abstração acarreta dificuldade interpretativa para o leitor. Dessa forma, optamos por iniciar as questões de leitura pelo nível discursivo, pois apesar de sua complexidade, está mais próximo da manifestação textual, o que para nós, poderia facilitar o processo de leitura.

Como consequência de tal escolha, as questões de nível fundamental foram inseridas no final das atividades diagnósticas e abordaram os elementos básicos da semântica e da sintaxe deste nível: **euforia e disforia e oposição semântica mínima**.

Neste nível, ressaltamos os seguintes dados:

1. Pouco mais de 50% dos alunos perceberam que os valores investidos nos sujeitos são correlatos ao sentido da oposição semântica que cada termo assume no texto;
2. A não compreensão de tal relação incide na qualidade de leitura dos sujeitos da pesquisa.

Para ilustrar os dados, optamos por lançar mão de questões da primeira atividade diagnóstica, na qual aplicamos os conceitos que norteiam as afirmativas redigidas nos itens 1 e 2. Assim, fez-se necessário um breve comentário acerca do texto em estudo nessa etapa de diagnose.

No encadeamento do texto “Grito negro” – 1ª atividade diagnóstica -, opõem-se liberdade e escravidão (exploração). Essa oposição, construída durante toda a estrutura textual, é marcada pela afirmação da escravidão, no início do texto, sua negação durante o texto e ao final a afirmação da liberdade. Esse contraste se manifesta por meio de

palavras que mantêm uma relação de contradição. De acordo com os dados da investigação, pouco mais de 56% dos alunos perceberam a oposição semântica mínima sobre a qual o texto foi construído.

Nessa oposição, os termos que estão em contradição são investidos de valores positivos e negativos (euforia e disforia), assumidos de acordo com a disposição de cada termo no texto. É dessa análise que trata a questão 09, ao questionar a valoração que assume o eu lírico, carvão, para ele mesmo e para seu patrão.

Não por coincidência, a questão obteve um percentual de respostas adequadas bem próximo da questão de número 11, com 57%, provando que os valores investidos nos sujeitos são correlatos ao sentido da oposição semântica mínima que cada termo assume no texto.

Visualizemos o gráfico da questão 11 e tomemos algumas respostas discursivas da questão 09, para fins de ilustração do exposto acima.

Questão 09 – 1ª atividade diagnóstica

Logo no primeiro verso, o eu lírico se apresenta como carvão.

a)- Para ele, ser carvão revela-se como algo positivo ou negativo. Por quê?

A13 – “É algo negativo, porque trabalhar a vida toda sofrendo não é para um ser humano”

A14 – “Negativo”

A15 – “Positivo. Por que era negro”

b)- E na visão do patrão, ser carvão tem valor positivo ou negativo? Explique.

A13 – “positivo, porque ele tem mão de obra grátis”

A14 – “Positivo”

A15 – “Tem valor negativo porque era negro”

Questão 11 - – 1ª atividade diagnóstica

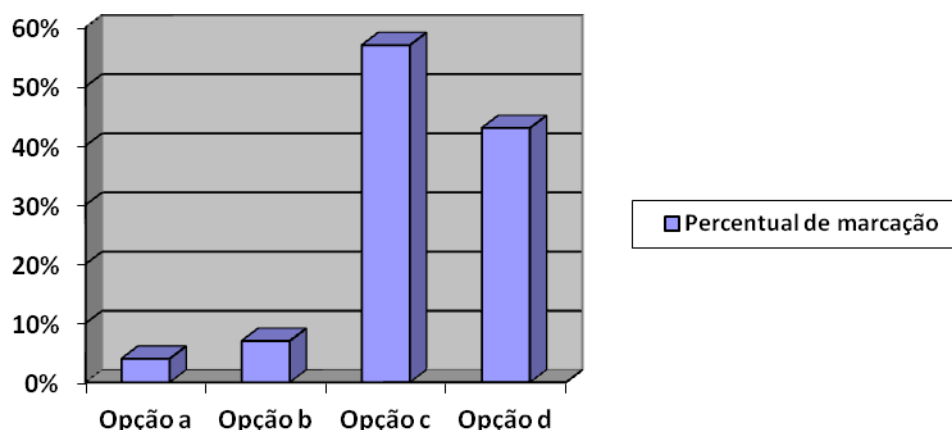
*Esse texto é construído a partir de uma oposição de sentido. Nela, as palavras **carvão** e **patrão** representam:*

a) o empregador e o empregado

b) o empregador e o colonizador

c) o escravo e o colonizador

d) a força de trabalho e o explorado

Gráfico 05 – Oposição semântica mínima – Questão 11 – 1ª atividade diagnóstica

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Como se vê, A13 e A14 compreenderam a escravidão como valor disfórico para o carvão e como valor eufórico para o patrão. No entanto, A13 demonstrou maior competência leitora ao explicar os motivos que levaram a escravidão a assumir valores distintos. Dicotomicamente, A15 não considera os valores investidos no sujeito carvão, mas leva em conta o significado axiológico de “ser negro”; por isso o aluno parece querer ressaltar o orgulho do sujeito “carvão”, por ser negro (item a) e o preconceito do patrão em relação ao carvão, por sua cor (item b). Ao ressaltar tais aspectos, o aluno deixa claro que se restringiu aos conhecimentos de mundo para tecer suas respostas, desconsiderando os investimentos realizados pelo enunciatário para produzir os efeitos de sentido desejados.

Não considerar tais investimentos incide na compreensão global do texto, tanto que A13 e A14 assinalaram, na questão 11 – que versa acerca da oposição semântica mínima – a opção adequada (item c), a qual aponta o “carvão” e o “patrão” como representatividade do colonizador e do escravo, no âmbito do texto. Já A15, apontou a opção – a, o que reforça nossa posição de que levar os alunos a perceberem os valores investidos nos sujeitos convergem para a compreensão da oposição semântica mínima do texto.

A compreensão de que por meio da Semiótica podemos levar os alunos a entenderem os mecanismos explorados na produção dos sentidos e, conseqüentemente contribuir para que eles ampliem sua competência leitora, tornou-se subsídio para que desenvolvêssemos nossa proposta de intervenção, na qual essa teoria será explorada

como instrumento teórico-metodológico no processo de ensino de leitura na sala de aula.

6. PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

No capítulo anterior apresentamos o processo de investigação da competência leitora de alunos do 9º ano. Os dados e discussões serviram de mote para a proposta interventiva produzida com base nos resultados e com aporte teórico centrado, principalmente na Teoria Semiótica do texto.

6.1 APORTE TEÓRICO DA PROPOSTA DE INTEVENÇÃO

“Entender o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2010, p. 7) significa não apenas compreender os sentidos presentes em um texto, mas, também, reconhecer os mecanismos e entender os efeitos de sentido que eles proporcionam ao texto. As escolhas enunciativas não são realizadas por acaso, elas partem de um objetivo prévio, por isso os procedimentos assumidos pelo produtor precisam ser partilhados pelo leitor, para que a compreensão se efetive.

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 sua função e sua essencialidade. Analisar textos usando a Teoria Semiótica Greimasiana significa verificar os usos que cada texto faz de uma dada estrutura para construir seu sentido específico (LARA; MATTE, 2009).

Diante de tais considerações, acreditamos, como já declarado no início deste trabalho, na relevância da teoria dos níveis de leitura - do 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, a proposta interventiva que apresentamos na próxima seção, privilegia não a estrutura do PGS, mas o uso dos mecanismos que engendram o texto.

Observamos, no decorrer de nossa experiência docente, mas também com o crescente conhecimento adquirido por meio de literaturas específicas, muitas advindas do PROFLETRAS, que o uso de estratégias de leitura contribui significativamente para o crescimento da competência leitora. Dessa forma, reiteramos que nossa proposta

interventiva tem base em duas referências: a concepção, à luz da Teoria Semiótica do Texto acerca do PGS (GREIMAS, 1975); e as estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Para a autora, as estratégias de leitura devem ser adotadas pelo próprio leitor-aluno e/ou orientadas pelo professor na sala de aula. Nesta pesquisa, não é demais assinalar, nosso objetivo não é ensinar ao aluno estratégias de leitura, mas 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), 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. Essa motivação pode se dar, segundo Menegassi (2005, p. 90), “a partir da exposição oral sobre o conteúdo a ser tratado no texto, a partir de recursos audiovisuais que possibilitem construir um objetivo claro para leitura”, dentre outras formas.

6.2 A PROPOSTA INTERVENTIVA

Como expusemos na seção anterior, em nossa proposta buscamos fomentar as atividades de leitura em sala de aula, por meio de uma intervenção pedagógica que contribua para a competência leitora dos alunos. Optamos por desempenhar essa tarefa por intermédio de uma sequência de atividades de leitura, inicialmente elaborada com fins de aplicação apenas na turma em que esta pesquisa foi realizada. Todavia uma das justificativas deste trabalho é a necessidade de injetar nas salas de aulas, em especial, nas aulas de língua materna, práticas leitoras baseadas em teorias pouco costumeiras no ensino de leitura; contexto no qual se insere a Teoria Semiótica do Texto; assim nos motivamos para a produção de um caderno pedagógico destinado ao professor, a fim de que nossa proposta possa ser viabilizada e aplicada em outras realidades escolares. Nosso fundamento parte de duas questões centrais: as dificuldades de leitura presenciadas em nossa práxis e os baixos índices de competência leitora alcançados nas avaliações nacionais, motivos que nos induziram à reflexão e nos fizeram vislumbrar a produção desta proposta.

Ademais, é importante que o professor seja protagonista na elaboração de um material didático com aporte teórico significativo, mas também com o olhar de quem vivencia o cotidiano da escola pública e conhece sua realidade.

6.2.1 O caderno pedagógico

O caderno pedagógico, intitulado “A Semiótica do Texto como instrumento teórico-metodológico para o ensino de leitura” é destinado ao docente, principalmente aos que atuam no 9º ano do ensino fundamental. As atividades foram elaboradas com base nos níveis do PGS, propostos pela Teoria Semiótica do texto (GREIMAS, 1975) e nas estratégias de leitura definidas por Solé (1998). O objetivo geral desta intervenção é subsidiar o trabalho docente, no que tange à abordagem do texto nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no ensino de leitura. Para tanto, fez-se imprescindível elaborar atividades de leitura que mobilizassem conhecimentos referentes ao nível mais superficial do texto: o discursivo; ao nível intermediário de compreensão: o narrativo; e ao nível mais abstrato e profundo: o fundamental.

Apoiando-nos nas considerações teóricas e nos objetivos expostos, concebemos nosso material organizado em duas unidades, cada uma trazendo uma atividade de leitura, nas quais se promove o estudo aprofundado de um texto do gênero poema. A seguir, faremos uma síntese de cada unidade deste caderno.

Quadro 01 – Sumário do caderno pedagógico

UNIDADE I

1ª Atividade de leitura

Texto: Essa negra fulô – Jorge de Lima

Módulo I

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** desembreagem enunciativa e interna, ancoragem (actorialização, temporalização e espacialização), efeitos de realidade e escolhas lexicais.

Carga horária: 04 aulas de 45 min cada

1. Motivando para leitura (o antes) – Perguntas de leitura

2. Desdobramento de leitura (o durante)
 - 2.1 Leitura silenciosa
 - 2.2 Leitura colaborativa
3. Compreensão e interpretação do texto “Essa negra fulô” (o depois) - Parte I

Módulo II

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Relações argumentativas: implícitos e explícitos
- **Nível narrativo:** Relações actanciais, narratividade textual (percurso narrativo e etapas da narrativa)

Carga horária: 04 aulas de 45 min cada

1. Motivando: conhecendo o poeta Jorge de Lima
2. Prática de oralidade: discussão coletiva do poema “Essa negra fulô”
3. Compreensão e interpretação do poema “Essa negra fulô” – Parte II

Módulo III

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Tematização e figurativização (investimentos figurativos e revestimentos sensoriais)
- **Nível narrativo:** narratividade textual e etapas da narrativa.
- **Nível fundamental:** oposição semântica mínima, euforia e disforia

Carga horária: 04 aulas de 45 min cada

1. Intertextualidades: leitura de reportagens
 - 1.1 Reportagem I: Mulheres negras enfrentam discriminação, racismo ainda persiste no trabalho
 - 1.2 Reportagem II: Racismo sem punição: quando a cor da pele importa mais que o currículo
2. Atividade oral: Debate regrado
3. Compreensão e interpretação do poema “Essa negra fulô” – Parte III

UNIDADE II

2ª Atividade de leitura

Texto: Profundamente – Manuel Bandeira

Módulo I

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** desembreagem enunciativa, investimentos figurativos, ancoragem (actorialização, temporalização, espacialização), efeitos de realidade
- **Nível fundamental:** euforia e disforia

Carga horária: 02 aulas de 45 min cada

1. Motivando para leitura (o antes) – Perguntas de leitura
2. Desdobramento de leitura (o durante)
 - 2.1 Leitura silenciosa
 - 2.2 Leitura compartilhada
 - 2.3 Leitura colaborativa
3. Compreensão e interpretação do poema “Profundamente” (o depois) – Parte I

Módulo II

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Ancoragem (actorialização e temporalização), escolhas lexicais
- **Nível narrativo:** Narratividade textual – etapas da narrativa.
- **Nível fundamental:** Oposição semântica mínima

1. Retomando a leitura
 - 1.1 Motivando: audição do poema “Profundamente”
2. Prática de oralidade: discussão coletiva do texto
3. Compreensão e interpretação do texto “Profundamente” – Parte II
4. Atividade de pesquisa

Módulo III

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Figurativização, revestimentos sensoriais, tematização
- **Nível fundamental:** Oposição semântica mínima

1. Prática de oralidade (pesquisa)
2. Conhecendo o autor
3. Compreensão e interpretação do texto “Profundamente” – Parte III

6.3 DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA DO CADERNO PEDAGÓGICO

Durante a intervenção, nosso foco foi a viabilidade da Teoria Semiótica (como instrumento teórico-metodológico) enquanto facilitadora de desenvolvimento da competência leitora, por isso nos restringimos a analisar o desempenho dos educandos nas atividades de leitura.

Para otimizar o tempo de nossas aulas, entregamos aos alunos o material em folhas impressas. As duas atividades de leitura que compõem cada unidade foram organizadas em um material apostilado entregue aos alunos no início de cada encontro e recolhido ao final.

Cada módulo das duas unidades apresentou como ponto de partida uma ação motivadora, pensada para instigar os alunos à oralidade, à socialização de pensamentos, à reflexão e a fim de concentrá-los na aula. Tais atividades serão descritas e seus objetivos melhor explanados a seguir.

6.3.1. Unidade I - 1ª atividade de leitura

Módulo I

Objetivos

- Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais;
- Identificar os mecanismos de ancoragem (actorialização, espacialização, temporalização) utilizados no discurso;
- Depreender os efeitos de sentido propostos por meio da ancoragem;
- Perceber os mecanismos de ancoragem como elementos de proximidade ou distanciamento do enunciador em relação ao discurso que produz;
- Compreender a delegação de voz no texto como mecanismo de efeito de realidade.

A aplicação de nossa proposta de intervenção se iniciou no mês de setembro, precisamente nos dias 13 e 14. Em acordo com a coordenação pedagógica da escola, ficou determinada a utilização de quatro, das seis aulas semanais de língua portuguesa, para as atividades de leitura que compõem esta pesquisa.

No primeiro encontro, explicamos aos alunos o processo de intervenção que se iniciara naquele momento. Apesar de os alunos já terem conhecimento do processo, pois já haviam participado do diagnóstico, e naquele período, expusemos todas as etapas do trabalho de pesquisa do qual seriam sujeitos, julgamos necessário retomar as informações repassadas anteriormente, a fim de sanar quaisquer dúvidas dos alunos.

Após este momento inicial de exposição, entregamos aos discentes o apostilado da 1ª atividade de leitura. Como o material comporta os três módulos do trabalho voltado ao texto “Essa Negra fulô” – do poeta Jorge de Lima – os alunos logo reclamaram da extensão, comportamento frequente nas aulas de leitura. A preferência dos alunos por textos e atividades exíguas é latente. Não obstante às reclamações, iniciamos o procedimento de aplicação sem problemas.

Tendo em vista a adoção das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), nossa primeira tarefa foi motivar a turma. Para a autora “Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que ele possa oferecer para os alunos certos desafios. Assim, parece adequado utilizar textos não-conhecidos (...)” (SOLÉ, 1998, p. 91). Essa foi uma das razões pelas quais selecionamos o poema de Jorge de Lima para essa atividade inicial, e realmente o texto chamou bastante a atenção do alunado, sobretudo por conta do termo fulô. Logo que lemos o título do texto, a turma ficou muito curiosa em torno do significado da palavra e, imediatamente, começaram a levantar hipóteses acerca de seu sentido. Com o interesse dos alunos, seguimos mais confiantes no processo motivacional e introduzimos a prática de oralidade com o fito de que os alunos refletissem sobre assuntos relacionados ao texto.

Abaixo, mostraremos os questionamentos realizados, da mesma forma como foram apresentados aos sujeitos da pesquisa:

1. Motivando para leitura (o antes)

O texto que você vai ler agora é intitulado “Essa negra fulô”, e foi escrito pelo poeta Jorge de Lima. No entanto antes de realizar a leitura, responda oralmente às perguntas descritas abaixo:

- 1. Atualmente, qual o papel do negro na sociedade brasileira?*
- 2. Nos dias atuais, eles recebem pagamento em troca de sua força de trabalho?*
- 3. Ao desembarcarem no Brasil, que tipo de trabalho passou a ser desenvolvido pelos negros?*
- 4. Mulheres e homens negros desempenhavam a mesma função, no período escravocrata?*

5. *Nesse mesmo período, eles recebiam algum pagamento em troca de sua força de trabalho?*
6. *As negras eram assediadas e violentadas sexualmente? Geralmente, quem cometia esses atos?*
7. *Era comum ocorrer relação sexual entre brancos (senhores) e negros (a)?*

Com exceção da primeira pergunta, todas foram respondidas pelos alunos sem dificuldades; em alguns momentos foi necessário organizar as falas para que elas se fizessem entender por todos. A atividade cumpriu o papel de introduzir as discussões sobre os assuntos presentes no poema e ao mesmo tempo, favoreceu a concentração da turma. Ademais, as perguntas nos permitiram instigar o conhecimento prévio dos alunos, o que é, segundo Solé (1998), um elemento essencial na prática leitora; pois sua ausência pode dificultar a compreensão de um texto. Dicotomicamente, quando se trabalha com um texto em que os alunos já possuem grande domínio, há grandes chances de o aluno perder o interesse, “porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto” (SOLÉ, 1998, p. 103).

Para finalizar, o que Solé (1998) determina como “o antes” da leitura, exibimos um vídeo⁹ do poema que foi trabalhado neste primeiro módulo.

Com o processo de motivação finalizado, demos início à leitura do poema. Partimos do pressuposto de que a leitura é um fenômeno extremamente complexo e não se limita, apenas, à decifração de sinais gráficos. Dessa forma, é preciso propor aos alunos momentos de leitura escolar que os levem a refletir sobre o que leem. Para isso, o leitor deve ser um sujeito ativo no processo de compreensão e interpretação, que se inicia no primeiro contato entre ele e o texto. Pensando nesse processo, propomos dois momentos de leitura.

No primeiro, os alunos realizaram uma leitura silenciosa para se familiarizarem com o texto, identificarem palavras que não conheciam o significado, depreenderem informações interligadas com algum conhecimento que já possuíam, relacionarem-se com as informações novas, perceberem as rimas, a pontuação, enfim, foi um momento de reconhecimento textual.

No momento seguinte, realizamos uma leitura colaborativa, como preveem os PCN (2000), na qual buscamos preconizar uma reflexão pautada no texto. Assim, ao longo da leitura fomos propondo inferências e projeções de sentido, por meio de indagações que propuseram aos alunos uma leitura sob o viés semiótico. Com essa

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=y1FhrhwgNII>

estratégia, nosso objetivo central foi demonstrar a aplicabilidade da Teoria Semiótica; para tanto conduzimos os sujeitos a contemplarem os mecanismos utilizados pelo enunciador ao produzir os sentidos textuais. Nessa linha, procuramos:

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.

Durante esse processo de leitura colaborativa, tais itens foram sendo abordados pouco a pouco pela pesquisadora. Embora Solé (1998) recomende aos alunos a tarefa de selecionar e validar marcas e indicadores de sentido, a autora também reconhece que os alunos sempre podem aprender a ler melhor mediante a intervenção de seu professor. Na execução dessa etapa, experimentamos o prazer dessas duas experiências, apesar de termos planejado apenas uma. Para nossa satisfação, após iniciarmos as projeções de leitura previstas para o momento do ato de ler, alguns alunos foram percebendo peculiaridades do poema e começaram a indicar reflexões. Alguns citaram a seleção dos vocábulos “açoitar, frasco, cafuné”, como palavras específicas de certa cultura e de certa época; outros colocaram em evidência a fala constante dos senhores, em detrimento da fala da escrava – colocação que gerou uma discussão interessante na sala, a respeito da submissão dos negros, que, segundo alguns alunos, ainda persiste na sociedade de hoje.

Dado o interesse dos alunos, no transcorrer da leitura colaborativa, a atividade foi realizada em tempo maior que o previsto, porém não houve prejuízo na organização temporal do módulo. Ao finalizarmos a leitura colaborativa, os alunos iniciaram o

processo, definido por Solé (1998) como o depois da leitura, que concerne na resolução de questões de compreensão e interpretação textual.

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 que temático, porque seu conteúdo se concretiza por meio de figuras e cria um “efeito de realidade”, um simulacro do mundo real (FIORIN, 2016), aspecto que nos levou a enfatizar, inicialmente, neste primeiro módulo, **os efeitos de realidade** e a **ancoragem (desembreagem enunciativa, desembreagem temporal e desembreagem espacial)**, o qual se completou com as interferências das **escolhas lexicais** no engendramento dos sentidos.

Vejamos abaixo o quadro com as questões de compreensão e interpretação e as respostas esperadas.

Quadro 02 - atividades de compreensão e interpretação - módulo I - 1ª atividade de leitura

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.”*

R= Espera-se que os alunos respondam que sim e apontem marcas linguísticas, como o pronome “meu” em 1ª pessoas para justificar sua resposta.

2. Na produção de textos há um recurso chamado iconização. 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.

R= 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.

R= 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, usa 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.

R= É possível demarcar alguns espaços a partir dos pressupostos e subentendidos presentes no poema. Espera-se que os alunos indiquem fazenda e 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	<i>Sinhá</i>	<i>Passado</i>	<i>Casa grande</i>
03	<i>Sinhô</i>	<i>Passado</i>	<i>Fazenda – espaço externo</i>
04	<i>Negra fulô</i>	<i>Passado</i>	<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.

R = 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?

R = A realidade de uma sociedade escravocrata.

6) Outra estratégia utilizada na produção de textos para dar veracidade aos fatos é delegar¹⁰ a 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.

R = 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, realmente, mais verdade ao que está sendo dito? Justifique sua resposta.

R = 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.

R = Espera-se que os alunos destaquem palavras, como “banguê, açoitar, fulô”, dentre outras.

8) Com que finalidade essas palavras foram selecionada para compor esse texto?

R = A fim de melhor representar a realidade descrita no texto.

Ressaltamos que as respostas apresentadas foram “suporte de correção” para esta atividade de leitura, porém não são compreendidas como modelos fixos. As respostas dos alunos foram consideradas corretas à medida que apresentaram a compreensão do que foi solicitado nas questões de leitura. Além disso, como estas atividades compõem um caderno pedagógico destinado ao docente, é relevante que as perguntas apresentem sugestões de respostas, uma vez que a Teoria Semiótica é pouco explorada nas salas de aulas, principalmente no ensino fundamental, e seu uso se caracteriza como mais uma possibilidade de ensino de leitura para o professor.

¹⁰ Delegar: conferir a alguém poder e representatividade para realizar algo.

Módulo II

Objetivos

- Reconhecer os mecanismos de manipulação do enunciatário nos discursos;
- Identificar informações implícitas no texto;
- Entender os implícitos como recursos argumentativos;
- Perceber os sentidos construídos a partir das relações entre sujeitos textuais;
- Depreender o percurso realizado pelos atores de um texto;
- Compreender as mudanças promovidas no texto por um determinado sujeito.

O segundo momento de aplicação ocorreu nos dias 27 e 29 de setembro, nos mesmos padrões de tempo em que se deu o módulo I. A turma foi receptiva com a atividade e não ofereceu resistência a retomada do texto e das discussões. De acordo com o previsto no caderno pedagógico, o ponto de partida deste módulo (atividade motivacional) era a exibição de um trecho do programa Papopoético, que apresenta o poeta Jorge de Lima – autor do poema em estudo nesta 1ª atividade de leitura. Consideramos uma prática significativa de aprendizagem apresentar ao aluno o autor do texto, com o qual ele está em contato. Primeiro porque amplia o conhecimento prévio do leitor e segundo porque o perfil do autor diz muito sobre sua obra. Nesse sentido, perceber a postura de quem escreve frente à sociedade poderá tornar-se um elemento relevante para compreender os pontos de vistas expressos nos textos, quase sempre de forma implícita.

No entanto, logo após o início do vídeo, houve uma falta de energia elétrica na escola, fato que frustrou os alunos. Com o imprevisto, e a impossibilidade de adiar a aplicação do módulo – por conta do tempo exíguo para a conclusão da pesquisa – realizamos oralmente a apresentação do poeta. Porém o vídeo era subsídio para o segundo momento da aula – a prática de oralidade – na qual organizaríamos os alunos em grupos, a fim de que discutissem e expusessem suas opiniões acerca das questões listadas abaixo:

- *Por meio do vídeo, vocês obtiveram a informação de que Jorge de Lima foi filho de um senhor de engenho. Na opinião do grupo, essa condição influenciou na obra poética do autor? Justifique a resposta fazendo referência ao poema “Essa negra fulô”.*

- *Ainda de acordo com o exposto no vídeo “Papopoético – Jorge de Lima”, o autor em questão é “dedicado a ler o Brasil”. Na opinião do grupo, o poema “Essa negra fulô” retrata a realidade brasileira do período colonial? Explique.*

Como solução, fomos pontuando no quadro as informações mais representativas da vida e obra do autor, adaptamos as perguntas e fomos instigando os alunos às respostas. Esse diálogo foi proposto com o objetivo de auxiliar na construção dos sentidos e concluir a etapa de motivação.

Na sequência, os alunos foram orientados a retomarem a leitura do poema com o intuito de responderem às questões de compreensão e interpretação. Durante a resolução, boa parte dos sujeitos da pesquisa expuseram dúvidas acerca de questões que envolviam informações implícitas. Essa dificuldade de compreender o que não está linguisticamente evidente no texto foi percebida no diagnóstico, por isso visamos desenvolver questões que sanassem tal deficiência leitora. Apesar de o texto ser figurativo, o que não privilegia o trabalho das **relações argumentativas** entre enunciador e enunciatário, o poema nos ofereceu possibilidades para efetuar essa abordagem, de forma a levar o sujeito da pesquisa a entender que, ao produzir um texto, há sempre intenções comunicativas e de significação envolvidas na seleção do procedimento enunciativo a ser explorado na construção dos sentidos.

Neste módulo, também inserimos componentes semióticos do nível narrativo: **relações actanciais, percurso narrativo e etapas da narrativa**, uma vez que, de acordo com a Teoria Semiótica, “para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historinha simulada” (BARROS, 2010, p. 16). Com base nessa visão, e nos dados do diagnóstico que apontaram déficit expressivo na percepção das relações actanciais e do percurso narrativo do(s) sujeito(s), aplicamos questões que procuraram trabalhar nos alunos a concepção de que as estruturas narrativas simulam os relacionamentos humanos e a luta do homem em busca de objetos de valores (BARROS, 2010). É evidente que a teoria foi “diluída” nas questões, já que aos alunos é necessário apenas compreender a sua aplicabilidade. Nesse contexto, empreendemos indagações sobre a relação vivenciada entre a negra e seus senhores, sua condição de submissão e a função que ela exercia na casa, dentre outros aspectos que estão enquadrados no enunciado elementar.

As questões aplicadas neste módulo estão descritas a seguir:

Quadro 03 - atividade de compreensão e interpretação – módulo II – 1ª atividade de leitura

Considerando a leitura do poema “Essa Negra fulô” e as discussões realizadas em classe, respondam individualmente às questões propostas:

1. Qual a situação da Negra fulô em relação aos seus senhores (Sinhô e sinhá)?

R = Submissão, escravidão.

2. Que atributos da Negra chamavam a atenção do sinhô? E da sinhá?

R = A beleza física (o corpo).

3. O que levava a Negra fulô a aceitar sua condição de submissão?

R = Sua situação de escrava.

4. Logo após chegar a fazenda a Negra fulô assumiu a função de mucama. Quais motivos a levaram a se tornar uma mucama?

R = Espera-se que os alunos perceberam no decorrer da leitura que a negra passou a ser mucama, primeiro, por seu estado de escrava, depois por desempenhar bem as funções domésticas.

5. Das acusações de Sinhá originavam-se os castigos aplicados à Negra fulô.

a) De que ela era acusada?

R = De roubo.

b) Que castigo lhe era aplicado?

R = Castigos físicos: o tronco.

c) Essa prática punitiva era comum na sociedade escravocrata? Por quê?

R = Espera-se que os alunos ativem seus conhecimentos prévios, considerem as discussões realizadas em sala e respondam que sim, justificando que uma prática comum do período escravocrata.

d) O que levou o Sinhô a desejar, ele próprio, a aplicar a punição a Negra fulô?

R = O desejo sexual.

6. Destaque do poema versos que se pressupõe a sensualidade e a beleza da mulher negra.

R = “negra bonitinha”, “A negra tirou a saia”, “(...) pulou nuinha”, “O sinhô disse: fulô!”

7. Ao final do poema, podemos pressupor que a Negra fulô passou a ser mais que mucama na casa grande. Por quê?

R = Espera-se que os alunos percebam que está implícita uma relação da negra com o sinhô, nos versos em que a sinhá sugere que a negra roubou o seu sinhô.

8. Considerando sua compreensão e estando atento às respostas anteriores, trace todo o percurso de Negra fulô no poema, desde a sua chegada à fazenda.

R = Espera-se que os depreendam o caminho (percurso) realizado pela negra no poema: chegou à fazenda, passou à mucama, realizou afazeres domésticos, envolveu-se com o sinhô, passou a ser mais que mucama na casa grande.

A aplicação do módulo foi encerrada sem problemas e com uma participação bastante interessante da turma, que se apresentou motivada e empenhada em realizar as atividades.

Módulo III

Objetivos

- Perceber o diálogo temático existente entre o passado e o presente;
- Reconhecer o percurso narrativo;
- Identificar traços sensoriais;
- Depreender os revestimentos figurativos;
- Identificar a temática central de um texto;
- Compreender a base de oposição semântica que constrói um texto.

De acordo com o previsto, a aplicação deste módulo aconteceu nos dias 05 e 06 de outubro, com carga horária total de 04 aulas, sendo 02 em cada dia, a contento do que ocorreu nos módulos anteriores.

O trabalho motivacional foi estruturado em duas etapas: a leitura de reportagens e um pequeno debate desenvolvido a partir de questionamentos realizados pelos próprios alunos. Inicialmente, formamos grupos de oito componentes, os quais foram orientados a lerem e discutirem duas reportagens “Mulheres negras enfrentam discriminação, racismo ainda persiste no trabalho”¹¹ e “Racismo sem punição: quando a

¹¹ Disponível em: <http://www.sindibancarios.org.br/default.asp?ids=308&idf=19390>.

cor da pele importa mais que a do currículo”¹². Em seguida, cada grupo propôs um questionamento, com base em cinco temáticas, previamente sorteadas. As perguntas deveriam considerar tanto a abordagem realizada no poema, quanto às questões evidenciadas nos textos em prosa.

Abaixo, apresentamos os temas trabalhados:

Temática 1- A mulher negra na sociedade escravocrata e na sociedade atual;

Temática 2- A visão da sociedade em relação aos negros no Brasil;

Temática 3- A sexualização da mulher negra;

Temática 4 – A violência social e física contra os negros;

Temática 5- A visão do próprio negro em relação ao seu papel na sociedade escravocrata e na sociedade atual.

Após cada proposição, reservou-se um tempo, estimado em três minutos, para que houvesse a exposição das respostas. Ao final de cada rodada, ampliávamos o debate com a inserção da fala de outros alunos que solicitavam expressar sua opinião.

As perguntas produzidas e o debate serão descritos na análise dos resultados.

Da mesma forma que os demais, encerramos o módulo com as questões de compreensão e interpretação do poema, elaboradas de acordo com os elementos semióticos evidenciados.

Cabe salientar que as duas reportagens levadas para a sala de aula discutem aspectos mais abstratos e apesar de trabalharem assuntos semelhantes aos do poema, trazem menos concretude e mais efeitos enunciativos explícitos. É nesse ponto que centralizamos nosso objetivo ao propor esta atividade: conduzir os sujeitos da pesquisa a estabelecerem uma linha comparativa entre os textos, visualizando, assim, onde convergem e em que momento se distanciam. Um leitor competente desempenha bem essa função e percebe, de forma eficaz, que é por meio de temas e figuras que se concretizam as ideias de um texto.

A propósito do que discutimos até o presente momento, procuramos estudar a relação entre os procedimentos de **tematização** e de **figurativização**, associados às **relações actanciais** e ao **percurso narrativo**. Julgamos oportuno avultar as **relações argumentativas**, mesmo que elas não sejam tão pungentes no poema, já que este é de predominância figurativa; além de fomentar o papel dos **investimentos figurativos** que caracterizam a oposição de sentidos por meio de traços sensoriais, espaciais e temporais. Tendo em vista que os níveis de leitura do PGS funcionam articulados, como uma teia

¹² Disponível em: <http://ww.ceer.org.br/noticias/mercado-de-trabalho/18898/racismo-sem-punição>.

de significados, partindo do mais concreto e complexo ao mais abstrato e simples, incorporamos somente a partir deste terceiro módulo, a análise do nível fundamental, especificamente no que diz respeito à **oposição semântica mínima** e aos aspectos de **euforia e disforia** dos termos.

A justificativa de abordar o nível fundamental apenas no último módulo consiste na abstração que o fundamenta. Dessa forma, optamos pela estratégia de trabalhar nas atividades de leitura primeiro as estruturas discursivas – mais concretas -, seguidas da organização narrativa, para com o auxílio de ambas, levar o aluno à compreensão das estruturas fundamentais e, conseqüentemente, alcançar o sentido global do texto.

Vejamos as atividades propostas na sala de aula para a concretização da compreensão e interpretação textuais.

Quadro 04 - atividade de compreensão e interpretação – módulo III – 1 atividade de leitura.

1. Tendo em vista as leituras e o debate,

a) Quais as semelhanças entre a sociedade escravocrata e a atual, no que diz respeito ao negro.

R = Espera-se que os alunos percebam que ainda existe na sociedade o pensamento de inferiorização do negro, o qual gera preconceito e discriminação, além de muitos ainda permanecerem às margens da sociedade, dentre outros.

b) E quais as diferenças?

R = Espera-se que os alunos falem sobre questões de liberdade e acesso há alguns direitos básicos, dentre outros.

2. Retomando a leitura do texto “Essa Negra fulô”, podemos observar que durante todo o seu percurso narrativo, Sinhá acusa Negra fulô de ter lhe roubado algo e, mesmo sem provas, a escrava era castigada.

a) Qual a única acusação feita por Sinhá que o texto apresenta pistas para confirmar sua veracidade?

R = A acusação de que a negra havia roubado o sinhô da sinhá.

b) Quais são essas pistas?

R = Os versos “Cadê teu sinhô que nosso senhor me mandou? / Ah! Foi você que roubou / foi você, negra fulô / Essa Negra fulô”.

2. Para manipular o Sinhô e não ser castigada, Fulô usa que recurso?

R = Usa o corpo, a sensualidade.

3. Para melhor caracterizar as temáticas abordadas em um texto, o autor explora traços sensoriais e demarca os espaços e o tempo em que as ações são realizadas. Considerando essas informações, preencha os espaços com palavras e expressões que representem qualquer um desses traços.

TRAÇO ESPACIAL	TRAÇO TEMPORAL
<i>"Banguê, castelo, casa grande, dentro, Castelo, mar".</i>	<i>"Um dia, isso já faz muito tempo, ora que Chegou".</i>

TRAÇO SENSORIAL VISUAL	TRAÇO SENSORIAL TÁTIL	TRAÇO SENSORIAL AUDITIVO
<i>"bonitinha" "O sinhô foi ver a negra" "pulou nuinha"</i>	<i>"vem coçar minha coceira" "foi levar couro do feitor " "Vem me catar cafuné"</i>	<i>Ó fulô! Era a fala da sinhá "Vem me contar história"</i>

Obs.: há outros traços sensoriais, de espacialização e temporalização no texto. Essas são apenas algumas das respostas possíveis.

4. Considerando os traços utilizados para revestir os personagens, o espaço e a temporalização do texto, responda:

a) Que traço visual está relacionado à sexualização de Negra fulô?

R = Espera-se que os alunos usem os dados da questão anterior para lhes auxiliarem na resposta. Dessa forma, podem apontar a beleza física: "bonitinha" e o fato de a negra ter se despido: "nuinha".

b) Que traços táteis estão relacionados à submissão de Fulô aos seus senhores?

R = "Coçar coceira, catar cafuné, levar couro", dentre outros presentes no texto.

c) Que traços de espacialização e temporalização representam o poder que os senhores (sinhô e sinhá) exercem sobre a escrava?

R = Espera-se que os alunos relacionem a negra a "banguê" e os senhores a "casa grande", além de considerarem que os fatos descritos se situam no passado "isso já faz muito tempo", fazendo referência ao período da escravidão no Brasil.

5. Considerando a leitura dos textos e o debate realizado em sala, que realidade o poeta

procurou representar em seu poema?

R = A realidade vivida pelos negros no período da escravidão no Brasil.

6. Para mostrar com mais clareza essa realidade, o poeta organizou as informações em dois campos semânticos que se opõem, são eles:

- a) escravidão x servidão
- b) poder x autoridade
- c) *poder x servidão*
- d) escravidão x servilismo

7. Essa oposição centrou-se na relação de que personagens do poema?

R = A negra e os senhores

6.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA UNIDADE I DO CADERNO PEDAGÓGICO

Com o ensejo de produzir uma proposta pedagógica, destinado ao professor, no intuito de auxiliá-lo na tarefa de contribuir para o desenvolvimento e/ou ampliação da competência leitora dos alunos do 9º ano, traçamos metas a serem atingidas em cada um dos módulos das atividades de leitura, a partir dos resultados produzidos no processo de diagnóstico, em conjunto com as teorias de leitura que fundamentam a referida proposta de intervenção. A implementação de nosso caderno pedagógico nos colocou na posição de docente, que por meio desse recurso visa colaborar com o processo leitor de seus alunos. Passemos agora, a explicitar e discutir os resultados alcançados.

6.4.1 Resultados do módulo I

No que diz respeito à primeira meta designada nos objetivos do módulo I – “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. A abordagem das escolhas lexicais vem sendo trabalhada desde

a leitura colaborativa, em que introduzimos hipóteses acerca da utilização de palavras atípicas ao vocabulário atual e os efeitos de significação criados por tal recurso.

Segundo a 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

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

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.”*

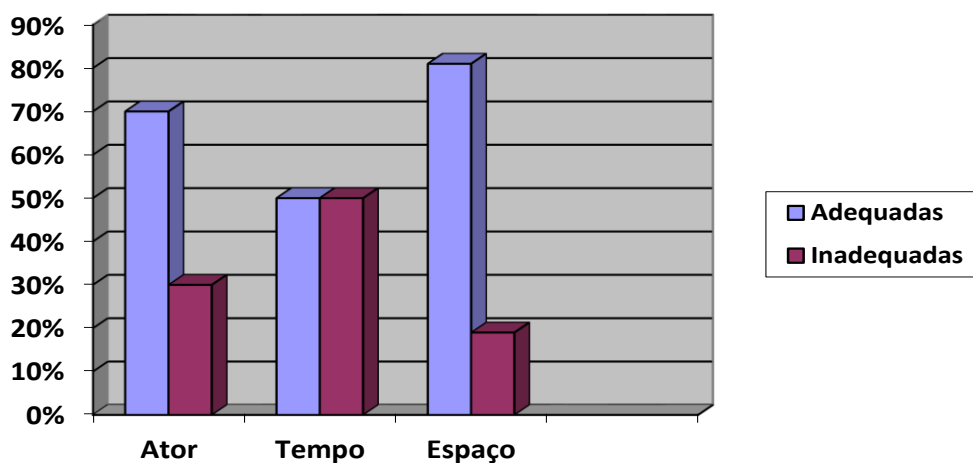
A16 – *São palavras que eles usavam no tempo deles e eles (os personagens) estão no passado.*

Os três alunos destacaram com precisão vocábulos próprios de uma linguagem empregada em território brasileiro, no período escravocrata. No entanto A9 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 de um mundo real, característica dos discursos figurativos. Em cotejo com o diagnóstico, constatamos uma ampliação nessa competência.

As metas 02, 03 e 04, descritas nos objetivos deste módulo, são voltadas ao aspecto da ancoragem do texto; assim sendo, procuramos desenvolver nos alunos competências voltadas ao exame dos atores, do espaço e do tempo, dada a importância desses elementos para a concretização do contrato pressuposto entre enunciador e enunciatário, no qual se estabelece o fazer – persuasivo e o fazer-interpretativo.

Vejamos o gráfico da questão 02, para procedermos à análise:

Gráfico 06 - Projeções da enunciação – Unidade I - módulo I



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

A abordagem de personagens (atores), 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 esteve além do que tradicionalmente se aborda e procurou conduzir os sujeitos da pesquisa a um caminho, no qual possam compreender a concretização e 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, a fim de aproveitar o conhecimento prévio dos leitores sobre o assunto; em seguida trabalhamos a sintetização desses elementos em um quadro, com o fito de que eles pudessem relacioná-los e percebessem que juntos formam uma teia de sentidos; por fim

abordamos a função de tais recursos, enquanto produtores de efeito de realidade, o que a Semiótica denomina de ancoragem.

Abaixo mostraremos algumas respostas referentes ao efeito de realidade.

Questões 04– Módulo I – Unidade I

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

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, 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.

Partindo desse pressuposto, apresentamos aos alunos, sem adentrar na teoria, a delegação de voz no interior do discurso, enquanto estratégia utilizada na produção de

textos para dar veracidade aos fatos. De imediato, os alunos perceberam que falávamos do discurso direto. A considerar nossa experiência na docência, sabíamos que a maioria da turma reconheceria esse tipo de discurso, fato que os auxiliou na resolução das questões e comprovou a relevância do conhecimento prévio na aprendizagem. Além disso, na atividade diagnóstica já havíamos confirmado esses dados.

Nesse sentido, nossa abordagem se voltou para a delegação de voz, a fim de que os sujeitos da pesquisa passassem a entender que, “Quando, no interior do texto, cede-se a palavra aos interlocutores, em discurso direto, constrói-se uma cena que serve de referente ao texto, cria-se a ilusão de situação ‘real’ de diálogo.” (BARROS, 2010, p. 59).

Perguntamos aos alunos se o enunciador havia lançado mão desse recurso e solicitamos que comprovassem suas respostas com trechos do poema. O índice de assertivas foi de 81%, um número bastante representativo, caso comparemos com os 64% coletados no diagnóstico. Chamou-nos atenção o fato de todos os alunos terem destacado somente o discurso do sinhô ou da sinhá. Acreditamos que esse dado tem liame com o fato da fala desses personagens estarem mais explícitas no texto, uma vez que no processo diagnóstico observamos a compreensão dos implícitos como um dos aspectos de interferência na qualidade leitora dos sujeitos de pesquisa. Essa questão será discutida nos resultados do módulo II, pois é nele que trabalhamos esse aspecto argumentativo. Outra possibilidade corresponde ao discurso socialmente e historicamente arraigado e disseminado de que o negro não tem “voz”, sendo deixado à margem da sociedade.

Tendo como ponto de partida os objetivos elencados, todos esses dados nos levaram as seguintes conclusões:

1. Houve significativa ampliação no reconhecimento das escolhas lexicais, enquanto recursos propositores de sentido;
2. Há necessidade de investimento nos aspectos de ancoragem, principalmente no que se refere ao procedimento semântico de concretizar o tempo (temporalização) e os espaços (espacialização) em que os discursos acontecem;
3. Ampliou-se a percepção do uso de elementos figurativos (pessoas, lugares, dados, coisas em geral) como meio para atribuir maior efeito de realidade aos discursos;
4. Passou-se a reconhecer a desembreagem interna como estratégia utilizada na produção de textos para dar maior veracidade aos fatos descritos nos discursos enunciados.

Enfim, os resultados apontam para uma crescente competência leitora.

Passemos para os dados do segundo módulo da unidade I, no qual abordamos o nível discursivo e o nível narrativo. Novamente, iremos realizar uma analogia entre os objetivos definidos e os resultados adquiridos.

6.4.2 Resultados do módulo II

Como exposto na descrição deste módulo, alguns imprevistos interferiram nas atividades antecedentes à resolução das questões de compreensão. A exibição do vídeo sobre o poeta Jorge de Lima e as discussões em grupo poderiam ter conferido aos alunos informações que seriam pistas relevantes na compreensão de diversas questões levantadas no poema. No entanto, mesmo com a relevância das tarefas não aplicadas, obtivemos bons resultados. O fato de os alunos já haverem analisado alguns elementos do nível discursivo, no módulo anterior, facilitou a releitura do texto, que ocorreu de forma individual. Tendo em vista, que além de continuarmos o exame dos procedimentos das estruturas discursivas, vamos iniciar a análise do nível narrativo. Convém lembrar a visão da Semiótica sobre narratividade, entendida como:

(...) mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos; (...) como sucessão de estabelecimentos e rupturas de contrato entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos. (BARROS, 2010, p. 16)

Como se vê, na narratividade são construídas relações actanciais que se desenvolvem no texto, por meio de etapas que simulam os relacionamentos humanos. Dessa forma, vale trazer para os alunos questões que os preparem para examinar e compreender esses elementos no âmbito textual, de forma que possam usar tal procedimento de análise para quaisquer textos.

Os dados do processo diagnóstico nos levaram a afirmar que a compreensão das relações actanciais presentes em um texto e o entendimento das etapas da narrativa auxiliariam o leitor na construção do percurso narrativo realizado pelo(s) sujeito (s). De fato, essa contribuição se concretiza, no entanto os dados obtidos com a aplicação deste módulo nos indicaram uma relação para além das dependências da narratividade, confirmando a interação entre os níveis na produção dos sentidos.

Inicialmente iremos exibir e discutir o que diz respeito ao nível narrativo, especificamente às relações actanciais e as etapas da narrativa, para em seguida abordar os aspectos discursivos. Na perspectiva narrativa, a competência leitora demonstrada foi satisfatória, com índice positivo de 83%, tanto na abordagem das relações actanciais quanto nas etapas narrativas (média calculada entre as fases de manipulação e competência), bem acima do verificado no diagnóstico, 36% e 64% respectivamente.

Vejamos alguns exemplos para fundamentar nossa afirmação e discutir alguns pontos que nos chamaram atenção.

Questão 01 – módulo II – 1ª atividade de leitura

1. *Qual a situação da Negra fulô em relação aos seus senhores (Sinhô e sinhá)?*

A05 – *“Relação entre patrões por que ela era uma escrava do sinhô e da sinhá.”*

A06 – *“Era uma relação de trabalho escravo, onde era obrigada a obedecer todas as ordens impostas a ela.”*

A08 – *“situação de escrava em relação ao patrão”*

A14 – *“Relação de trabalha ‘escravo’.”*

Questão 02 – módulo II – 1ª atividade de leitura

2. *Que atributos da Negra chamavam a atenção do sinhô? E da sinhá?*

A05 – *“Para o sinhô o que chamava atenção era o seu corpo e para a sinhá era por que lhe ajuda bastante na casa.”*

A06 – *“porque ela chamava atenção de seus senhores por ser jovem e atraente além de ser trabalhadora.”*

A08 – *“Chamava a atenção do sinhô o corpo da negra fulô e chamava a atenção da sinhá era que a negra ajudava ela.”*

A14 – *“o corpo e o trabalho”*

Essas questões abordam as relações actanciais presentes no texto. Evidentemente, os aspectos discursivos trabalhados no módulo I serviram de subsídios para os alunos na resolução dos questionamentos voltados à narratividade, pois “as estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação” (BARROS, 2010, p. 53), assim ao reconhecer os procedimentos de ancoragem, principalmente a actorialização e a espacialização – elementos depreendidos com êxito no diagnóstico, por mais que 70% da turma – os alunos estavam mais aptos a perceber os sujeitos textuais e as relações empregadas no texto.

Na questão de número um (01), todos os alunos mostraram competência leitora ao indicarem a situação de escravidão em que a negra vivia. Provavelmente, o fato de perceberem o espaço (espacialização), o tempo (temporalização) e os atores (actorialização) colaborou com a compreensão e resolução da pergunta. Da mesma

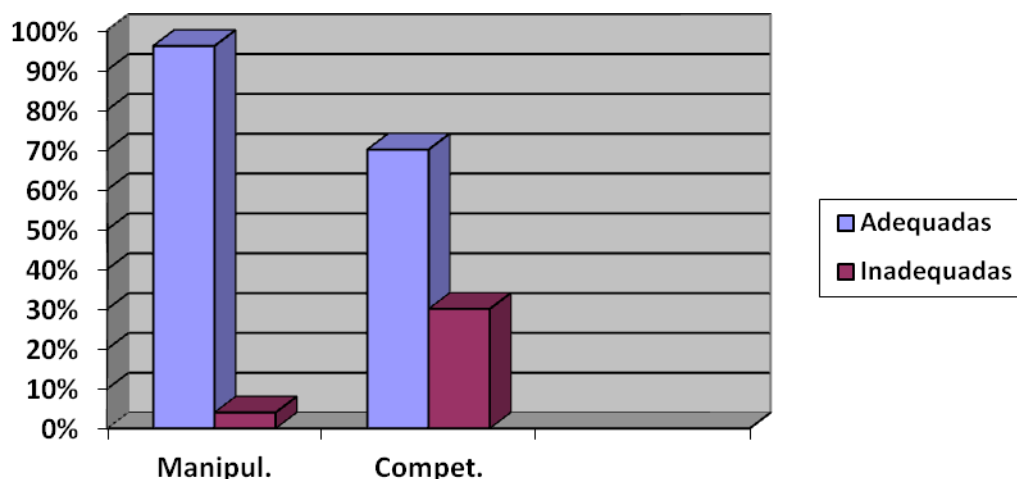
forma, as respostas da questão dois (02) demonstraram que os alunos apreenderam adequadamente a relação particular que cada um dos sujeitos possui com a negra fulô. Mais além, foi a percepção de que a personagem foi revestida de diversas características, com finalidades de propor diferentes sentidos. Em síntese, ao alcançarem o entendimento de que para o sinhô sobressaíam os atributos físicos e para a sinhá importavam mais os dotes domésticos, evidencia-se a competência de perceber os sentidos engendrados no texto a partir das relações entre os actantes.

Essas relações não ocorrem de forma aleatória, mas sim dentro de uma estrutura narrativa que em geral é construída em quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sensação, previamente explicadas na seção que apresenta Teoria Semiótica do Texto. Lembramos que em textos, predominantemente figurativos, como “Essa negra fulô”, tais aspectos são mais evidenciados que em textos temáticos.

Neste módulo, optamos por trabalhar as fases de manipulação e competência por estarem estritamente relacionadas à condição da negra e aos atributos que a iconizam, construindo uma sequência que auxilie o aluno na concatenação dos sentidos que permeiam o poema.

Consideremos os dados expostos no gráfico abaixo:

Gráfico 07 – Etapas da narrativa – questões 03 e 04 - Unidade I - módulo II



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

De acordo com os dados do gráfico, nossa tarefa de levar os alunos a reconhecerem os mecanismos de manipulação e competência foi exitosa. Ao perguntarmos, na questão 03, o que levava a negra fulô a aceitar sua condição de

submissão, buscávamos fazer com que os sujeitos da pesquisa compreendessem que na narratividade textual, há sempre alguém ou algo que induz o outro a fazer alguma coisa. Porém, para a realização de qualquer função, é necessário saber fazer, isto é, ter competência para tal. É desse procedimento que tratamos na questão 04, ao questionarmos acerca dos motivos que levaram Fulô a assumir o papel de mucama. Na concepção teórica que elegemos para esta pesquisa - a Semiótica - ter a compreensão do funcionamento textual, faz-se essencial para desenvolver e/ou ampliar a competência de um leitor.

Mais uma vez parece oportuno lembrar que durante toda a atividade de leitura descrita, estamos procurando orientar os alunos a traçarem o viés de significação que sustenta o texto. Nesse sentido, as questões de leitura elaboradas parecem simples e ajustáveis às teorias mais corriqueiras no âmbito da sala de aula, todavia as perguntas se interligam, de forma a propor uma leitura semiótica do texto. Nesse propósito, abordamos as relações actanciais, as etapas narrativas e o percurso narrativo.

Estrutturamos nossas atividades nessa ordem de abordagem com base nos resultados do diagnóstico, que sinalizaram a proximidade desses procedimentos narrativos e a importância de compreender um para chegar ao entendimento do outro. Nesse contexto, após o resultado positivo nos dois primeiros elementos da estrutura narrativa, esperávamos que a maioria da turma depreendesse adequadamente o percurso narrativo da negra Fulô, em seu enunciado de fazer. Para nossa surpresa, somente 8% dos alunos atingiu essa meta, um dado bastante inferior ao alcançado no processo de diagnose. Ao reavaliarmos toda a atividade de leitura proposta, julgamos que esse fato se deu, principalmente, porque a última etapa do percurso narrativo realizado pela negra é apresentada ao leitor nas entrelinhas do texto, isto é, em caráter implícito.

Vale ressaltar que as relações argumentativas existentes entre enunciador e enunciatário ocorrem por meio dos procedimentos de implicar e explicitar os conteúdos. No que diz respeito à identificação de informações explícitas, obtivemos um índice alto de assertivas. Conforme apresentado a seguir.

Questão 05 – módulo II – 1ª atividade de leitura

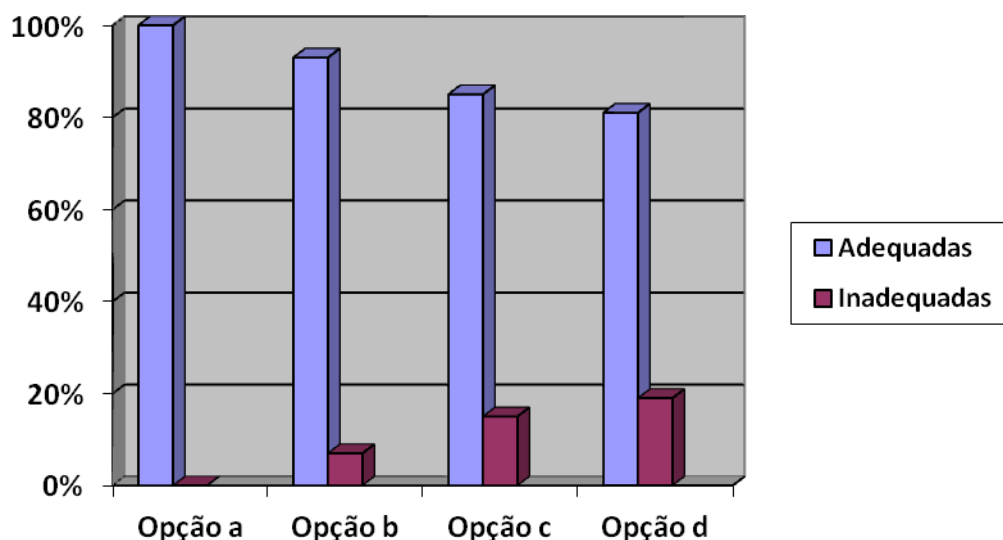
5. *Das acusações de Sinhá originavam-se os castigos aplicados à Negra Fulô.*

a) *De que ela era acusada?*

b) *Que castigo lhe era aplicado?*

c) *Essa prática punitiva era comum na sociedade escravocrata? Por quê?*

d) *O que levou o Sinhô a desejar, ele próprio, a aplicar a punição a Negra Fulô?*

Gráfico 08 – Relações argumentativas – os explícitos – questão 05 – unidade I – módulo II

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Na produção do texto, o poeta optou por explicitar alguns conteúdos e implicar outros, exigindo do leitor mais competência durante o fazer interpretativo. Como vimos, as informações explícitas foram bastante perceptíveis aos alunos. Porém é importante frisar o acréscimo do índice de respostas inadequadas à medida que elas passam a exigir maior compreensão. As opções – a, – b são perguntas de resposta textual, mesmo estando diretamente ligada ao texto, não são perguntas de cópia, nas quais o leitor simplesmente transcreve um trecho do texto; a – c procura recuperar um conhecimento extratextual e na opção – d propomos uma pergunta de resposta inferencial, em que o aluno precisa pensar sobre o texto e se deslocar para fora dele, a fim de formular sua resposta, o que exigiu mais habilidades leitoras dos alunos, por isso a diminuição no índice positivo. Em todas as perguntas, priorizamos a leitura na perspectiva da interação e no viés semiótico de compreender o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

Ao trabalharmos os conteúdos implícitos, optamos por explorar as informações pressupostas. De acordo com Fiorin (2003), os pressupostos são ideias não expressas explicitamente, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas nos enunciados. Acreditamos que, pelo fato de termos trabalhado no módulo I o papel das escolhas lexicais e os aspectos de ancoragem, os alunos desenvolveram e/ou ampliaram a competência de identificar e entender a função desses elementos na produção dos sentidos. Assim, munidos de tal habilidade, conseguiram identificar as

marcas linguísticas que os permitiram depreender a informação pressuposta. Na questão de número seis (06), transcrita logo abaixo, houve um índice de 100% de respostas satisfatórias. Seguem algumas respostas que corroboram com nossa explicação.

Questão 06 – módulo II – 1ª atividade de leitura

6. Destaque do poema versos que pressupõem a beleza e a sexualização da Negra fulô. Justifique sua resposta.

A06 – “era uma negra bonitinha, chamada negra fulô. A negra tirou a saia. Quer dizer que ela chamava mais atenção do que as outras pela beleza, segundo quer dizer que ela estava vestida e tirou a roupa para seduzir o sinhô.”

A08 – “‘Uma negra bunitinha’, se destava pela beleza entre as outras negras, e ‘a negra tirou a saia e tirou o cabeção de dentro dele pulou nuinha a negra fulô’, ou seja, entendemos que ela tirou a roupa para sensualizar e seduzir o patrão”

As respostas de A06 e A08 seguem o mesmo parâmetro. Ambos tomam como referência o adjetivo “bonitinha” para destacar a beleza superior da negra, em relação às outras escravas, e o verbo “tirou” para pressupor que a escrava se encontrava vestida e se despiu, não para ser chicoteada, mas a fim de seduzir o sinhô. Na leitura e interpretação de um texto, é muito importante detectar os pressupostos, pois sua utilização consiste em um forte recurso argumentativo, explorado pelo enunciador para levar o enunciatário a crer no que está sendo comunicado. Para Fiorin (2003, p. 242) “Ao introduzir uma ideia sob forma de pressuposto, o falante transforma o ouvinte em cúmplice, uma vez que essa ideia não é posta em discussão e todos os argumentos subsequentes só contribuem para confirmá-la”. Para o mesmo autor, os pressupostos têm que ser verdadeiros, ou pelo menos admitidos como verdadeiros, porque é a partir deles que se constroem as informações explícitas. Se o pressuposto é falso, a ideia explícita é ilógica. Não faz sentido, por exemplo, dizer que a negra fulô tirou a roupa para seduzir o sinhô, se antes ela não estivesse vestida.

Na questão de número 07, continuamos a abordar os modos de implicar os discursos e, novamente, o resultado se mostrou convincente, pois apontou 70% de respostas atribuídas com êxito. É interessante destacar que, mesmo alcançando tais informações pressupostas, a maioria dos alunos não as compreendeu como a ação final do percurso realizado por negra fulô.

Com base nos pontos até aqui analisados, sinalizamos dois aspectos que, possivelmente, influenciaram na compreensão do percurso narrativo solicitado pela atividade de leitura.

Primeiro, remetemo-nos ao próprio conceito desse componente do nível narrativo. Para nós, os alunos ainda não perceberam que um percurso se completa quando o sujeito passa de um estado inicial a um estado final, derivado de um processo de transformação. Se os sujeitos de nossa pesquisa já tivessem absorvido esse conhecimento, a partir da aplicabilidade e não do estudo teórico, teriam percebido as seguintes etapas: chegada à fazenda (estado inicial), assumir a função de mucama (estado de transformação) e a pressuposição de um relacionamento amoroso com o sinhô (estado final).

Segundo, a condição de pressuposição do estágio final interferiu na completude do percurso, por parte dos alunos, pois dos 92% que não descreveram o percurso de maneira adequada, 54% deixaram de indicar apenas a última etapa.

Mostraremos a seguir algumas respostas que serviram de subsídio para chegarmos a essas conclusões.

Questão 07 – módulo II – 1ª atividade de leitura

7. Ao final do poema, podemos compreender que a Negra fulô passou a ser mais que mucama na casa grande. Por quê?

A08 – “Porque ela passou a roubar”

A09 – “Ela passou a ter relações sexuais com o sinhô.”

A13 – “Podemos porque, por mas que ela prestasse o tipo de serviço diferenciado ao seu sinhô, obrigada ou não, ela tinha se tornado a distração íntima de seu sinhô.”

A14 – “Por que ela tinha uma intimidade com seu sinhô”

Questão 08 – módulo II – 1ª atividade de leitura

8. Considerando sua compreensão e estando atento às respostas anteriores, trace todo o percurso de Negra fulô no poema, desde a sua chegada à fazenda.

A08 – “Ela chegou na fazenda e logo passou a ser mucama arrumando a casa, colocando os filhos as sinhá pra dormir. E ela já foi acusada de roubo e levou um castigo, e o sinhô foi açoitar a negra.”

A09 – “Chegando na fazenda a negra fulô passou a ser mucama da sinhá e cuidar da casa e do sinhô..”

A13 – “Primeiramente ela chegou na fazenda, e logo passou a ser a mucama (acho que não tinha ido para isso) depois de vários serviços para sua sinhá ela foi acusada de roubo por sua sinhá e foi usada pelo seu sinhô para ser sua distração, passou a ser a negra dele..”

A14 – “Ora que chegou na fazenda uma negra que depois se tornou mucama, em geral cuidava da sinhá e do sinhô.”

A princípio do que falamos nas respostas de A08, há uma relação tênue entre os dois aspectos aqui discutidos. Torna-se evidente, já na questão sete, que não se efetiva a compreensão da informação pressuposta, conseqüentemente, o percurso traçado na questão de número oito se apresenta de forma incompleta, com a ausência, exatamente, da ação posta no texto por meio de um discurso implícito.

Em outra perspectiva, A09 e A14 depreendem, de forma correta, a informação pressuposta, mas não constroem o percurso em sua completude. Nesse contexto, enquadram-se no grupo de alunos com déficit de assimilação, no que diz respeito ao citado como primeiro aspecto dessa problemática.

Por outro lado, A13 mostrou domínio na captação de informações implícitas e na concepção de percurso narrativo, pois respondeu de forma satisfatória às duas perguntas. Podemos observar claramente que o aluno determina a passagem do estado inicial, quando escreve “acho que não tinha ido para isso”, a frase marca a segunda etapa do percurso e dá partida na fase de transformação. Da mesma forma, o discente frisa a transformação final com o enunciado “passou a ser a negra dele”. O uso do pronome possessivo assume um novo valor, não somente a escrava, mas a escrava com quem o sinhô figura uma relação amorosa, sexual, carnal, além de consolidar papel de possuidor.

A compreensão de todos esses pontos e a aferição com os objetivos enumerados neste módulo nos induziram as conclusões descritas abaixo:

1. Houve um aumento relevante no reconhecimento das relações actanciais e das etapas da narrativa, enquanto elementos semióticos que figuram na narratividade textual;
2. Os sujeitos da pesquisa conseguem identificar e explorar adequadamente os indicadores linguísticos que marcam informações pressupostas;
3. Faz-se necessário investir na compreensão do percurso narrativo.

Na seção seguinte, vamos proceder à análise do último módulo da 1ª atividade de leitura.

6.4.3 Resultados do módulo III

Na perspectiva que elegemos para este módulo, trazemos questões correspondentes aos três níveis do percurso gerativo de sentido, a fim de consolidar o caráter colaborativo existente entre eles no engendramento dos sentidos.

Como exposto na descrição das atividades, adicionamos ao módulo a leitura de algumas reportagens voltadas à discussão do preconceito e do racismo contra a mulher negra, na sociedade atual, uma vez que consideramos oportuno fomentar nos alunos a concepção de que os textos são representações da realidade e, portanto, ao serem

produzidos, consideram os contextos sociais, históricos e culturais em que estão inseridos. A exploração desta “ponte” entre o passado e o presente pode contribuir muito nas aulas de leitura, porque, além de ampliarem o acervo literário dos alunos, auxiliam o professor na formação de um leitor crítico e autônomo. A partir da leitura, os alunos, em grupos, elaboraram, com a orientação e suporte da pesquisadora, os seguintes questionamentos:

1. *Na reportagem que lemos uma mulher não foi contratada pelo simples fato de ser negra, da mesma forma, fulô era maltratada e violentada por sua cor. Mesmo com tanto tempo de diferença, porque a mulher negra não é valorizada? (Temática 1 – A mulher negra na sociedade escravocrata e atual.).*
2. *Na opinião de vocês, a sociedade brasileira ainda vê os negros com olhos de preconceito? (Temática 2 – A visão da sociedade em relação aos negros no Brasil)*
3. *Na opinião de vocês, há mulher negra ainda hoje é vista como objeto sexual, como ocorreu no poema com a negra fulô? Explique. (Temática 3 – A sexualização da mulher negra)*
4. *No tempo da escravidão os negros sofriam violência e não tinham direito na sociedade. Na sua opinião que tipo de violência ainda persistem hoje em dia? (Temática 4 – A violência social e física sofrida pelos negros)*
5. *Antigamente, o negro era escravo no Brasil e não tinha direitos. Hoje, são livres e tem direitos iguais a todo brasileiro. Todo negro tem orgulho de sua raça e de sua cor, de sua história e por isso luta contra o preconceito e o racismo? Explique sua resposta. (Temática 5 – A visão do próprio negro em relação ao seu papel na sociedade escravocrata e na sociedade atual.)*

Podemos notar que, na elaboração das perguntas, os alunos procuraram relacionar as informações contidas no poema com os conteúdos discutidos nas reportagens. Nesse sentido, o objetivo de desenvolver nos alunos a competência de ler, avaliar e compreender um texto, sem desconsiderar sua contextualização, teve seu ponto de partida realizado com êxito.

Ademais, é importante mostrar aos alunos que há diferentes formas de abordar os mesmos assuntos. Ora, pode-se lançar mão predominantemente de figuras, para representar coisas do mundo real, como fez o poeta Jorge de Lima ao criar cenas que reproduziam a realidade de exploração da mulher negra, concretizada por meio de um texto figurativo; ora, é possível produzir textos predominantemente temáticos, como as reportagens produzidas, a fim de debater os conceitos de preconceito, racismo e os motivos pelos quais eles ainda persistem na sociedade, no intuito de interpretar a realidade atual.

Apesar de o poema “Essa Negra fulô” ser predominantemente figurativo, pois representa uma realidade com o uso de figuras do mundo real, não podemos esquecer que tais figuras recobrem percursos abstratos, logo, para a compreensão global do texto, é essencial a percepção desses discursos temáticos. Além disso, os temas carregam as oposições fundamentais do texto, que se concretizam por meio de figuras. Essas são recobertas por investimentos caracterizados pela oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais que convergem para a oposição semântica mínima.

Nosso propósito ao levar os alunos à compreensão dos temas discutidos no texto era fazê-los perceber que os traços semânticos têm o papel de concatenar questões pertinentes a um tema central. Esse objetivo foi alcançado, já que nas três questões voltadas a essa análise, obtivemos a média de 75% de respostas condizentes com o esperado.

Com o conhecimento de que os temas se concretizam por meio de figuras, passamos a explorar a figurativização, processo no qual está inclusa a iconização, recurso utilizado pelo enunciador para levar o enunciatário a reconhecer “imagens do mundo” e a partir delas acreditar na verdade do discurso enunciado. A crença no discurso, por parte do enunciatário, ocorre ou não, de acordo com o reconhecimento das figuras exploradas pelo enunciador (BARROS, 2010).

A fim de verificar a compreensão dos sujeitos, no que diz respeito aos investimentos sensoriais, espaciais e temporais, propomos o preenchimento de um quadro que demarca esses traços. Vejamos alguns quadros preenchidos por alunos para darmos continuidade à análise.

Questão 04 – módulo III – 1ª atividade de leitura

3. Para melhor caracterizar as temáticas abordadas em um texto, o autor explora traços sensoriais e demarca os espaços e o tempo em que as ações são realizadas. Considerando essas informações, preencha os espaços com palavras e expressões que representem esses traços.

Quadro 05 – Sujeito de pesquisa A01

TRAÇO ESPACIAL		TRAÇO TEMPORAL
lanquie		mas lá foi muito tempo ✓
casa onde		
quarta da manhã		

TRAÇO SENSORIAL VISUAL	TRAÇO SENSORIAL TÁTIL	TRAÇO SENSORIAL AUDITIVO
irregularidade	couro da pele ✓	vai aparecer minha roupa o sul. aqui o meu pulso de chiuso essa negra pulso /
mulher negra	to	
lona tinha		

Quadro 06 – Sujeito de pesquisa A09

TRAÇO ESPACIAL		TRAÇO TEMPORAL
Bom dia, tarde ✓		Bom dia, tarde e cheio de dia e noite parto de noite //
Bom dia e noite		

TRAÇO SENSORIAL VISUAL	TRAÇO SENSORIAL TÁTIL	TRAÇO SENSORIAL AUDITIVO
Projeção	Vem aqui ✓	15mm mi con- bon para lib- Tarde. Bon e
resistência	minha co	
Os olhos e o	leitura, leitura	Tarde. Bon e
na minha	coluna da pele ✓	

Fonte: atividade desenvolvida pelos alunos

Quadro 07 – Sujeito de pesquisa A12

TRACO ESPACIAL		TRACO TEMPORAL
bonitinha	✓	um dia
saís	✓	"uma p. formosa tempo" ✓
maí	✓	

TRACO SENSORIAL VISUAL	TRACO SENSORIAL TÁTIL	TRACO SENSORIAL AUDITIVO
"uma negra bonitinha"	"um cocar minha saís"	"Ódio, ódio" "vai colocar o momento pro dormi"
"A menina dizou a saís"	"de saís"	"saís que me roubou"
"o e o cabe cav, de dent foi pulou nuinha a nuinha fulô."	"cabe do parto" ✓	"um me contar uma história ✓

Fonte: atividade desenvolvida pelos alunos

Ao cotejarmos os quadros, poderemos perceber que, em geral, os alunos apresentaram os mesmos vocábulos para cada traço indicado. Localizar essas palavras no texto e relacioná-las a cada um desses semas é relevante para a compreensão do texto, posto que para crer no sentido proposto pelo enunciador o enunciatário precisa reconhecer as figuras como representações da realidade. Grande parte desse reconhecimento demanda da iconização e da ancoragem de tempo e espaço.

A questão ilustrada abaixo nos mostra quão significativo para a compreensão do texto é o entendimento da aplicabilidade desses elementos semióticos.

4. Considerando os traços utilizados para revestir os personagens, o espaço e a temporalização do texto, responda:

a) Que traço visual está relacionado à sexualização de negra Fulô?

A01 – "Bonitinha"

A09 – "A negra tirou a saís para o sinhô ver"

A12 – "'A negra tirou a saís e tirou o cabeção, de dentro dele pulou nuinha a negra fulô!'"

b) *Que traços táteis estão relacionados à submissão de Fulô aos seus senhores?*

A01 – *“Levar o couro de feitor”*

A09 – *“Vem coçar minha coceira”*

A12 – *“Quando a sinhá manda ela coçar a sua coceira”*

c) *Que traços de espacialização e temporalização representam o poder que os senhores (sinhô e sinhá) exercem sobre a escrava?*

A01 – *“Banguê – onde a negra chegou e casa grande – onde mora a sinhá e o sinhô. Mostra a sua submissão. Também, o poeta dizer: isso já faz muito tempo. Era o tempo da escravidão no Brasil.”*

A09 – *“Por ela está na casa grande. Ela tinha que fazer tudo pra eles a qualquer hora”*

A12 – *“o fatos dela fazer tudo que eles mandam em qualquer hora ou qualquer lugar”*

Como dissemos anteriormente, depreender adequadamente esses elementos é compreender a aplicabilidade do procedimento de figurativização do discurso. Ao atarem esses revestimentos sensoriais, espaciais e temporais aos personagens, ao momento e ao lugar onde os fatos ocorrem, os leitores os reconhecem como “cópias da realidade” (BARROS, 2010) e passam a entender e crer no discurso como real.

Além de tudo, fica evidente a relação entre os processos de figurativização e tematização, por isso os traços sêmicos identificados na questão de número quatro (04) fazem referência aos temas trabalhados na quinta questão, obedecendo à seguinte equivalência: o tema da sexualização da mulher negra – aparece no item a; o tema da submissão do povo negro – no item b e o tema do poder exercido pelos senhores sobre os escravos – no item c.

Dessa forma, o fato de o aluno não conseguir identificar os semas e relacioná-los aos temas abordados gera certa dificuldade. A12, por exemplo, não incluiu a casa grande como sema de espaço, como reflexo disso, não relacionou a ideia de poder ao espaço próprio de cada personagem, no texto e na sociedade em geral. Por outro lado, A01 e A09 apontaram exatamente esse traço espacial, acrescido do sema banguê como indicadores de submissão da negra. Vale ressaltar que A09 foi o único dos três alunos a fazer referência a temporalização. Esse dado reflete os resultados gerais desta questão, pois enquanto os itens – a e – b resultaram em 81% e 89% de assertivas, respectivamente; o item – c revelou somente 37% de respostas exitosas, sinalizando a necessidade de investimento, sobretudo no processo de temporalização, com déficit desde o módulo I.

Como sabemos, as oposições semânticas desenvolvem-se sob a forma de temas e se concretizam por meio de figuras, caracterizadas por traços que sintetizam essa oposição. Dessa maneira, levar os alunos a reconhecerem tais figuras e perceberem os

sentidos contrários que os revestem é uma estratégia na tentativa de levá-los a compreensão das oposições fundamentais. Não é tarefa fácil! A abstração do nível fundamental requer uma competência leitora significativa. Assim, apesar de 81% dos sujeitos terem percebido que a oposição está centrada nas figuras dos senhores em contraposição à da negra fulô, apenas 33% conclui que a oposição semântica mínima está centrada em dois campos semânticos díspares: poder x servidão.

Pelas análises que acabamos de fazer, é possível afirmar que esta 1ª atividade de leitura elevou a competência leitora de boa parte dos sujeitos desta pesquisa, tendo como apoio os níveis de leitura do PGS. O domínio de muitos dos componentes da estrutura discursiva, narrativa e fundamental concederam aos alunos uma amplitude nas habilidades leitoras. No entanto, os dados desta 1ª atividade de leitura apontaram déficit de proficiência nos aspectos de ancoragem, sobretudo na temporalização; no percurso narrativo e na oposição semântica mínima.

Tendo em vista que um dos papéis do pesquisador é avaliar os resultados de sua pesquisa e agir sobre eles, elaboramos nossas atividades de leitura subsequentes com o intuito de sanarmos as dificuldades expostas anteriormente e ampliar ainda mais as competências já desenvolvidas.

6.5 UNIDADE II – APLICAÇÃO E RESULTADOS

A atividade de leitura desta unidade apresenta as mesmas bases teóricas da primeira, assim a estrutura entre elas é bastante similar.

Módulo I

Objetivos

- Entender os efeitos de sentido produzidos pelas projeções da enunciação (desembreagem enunciativa) no poema;
- Perceber as intenções argumentativas do enunciador por meio das pistas linguísticas do texto;
- Compreender a caracterização dos atores, do tempo e do espaço como meios de tornar o discurso enunciado “cópia da realidade”;
- Reconhecer o valor positivo ou negativo (euforia e disforia) de termos que constroem a base de oposição semântica do poema.

A retomada de nossa proposta de intervenção ocorreu no dia 07 de novembro de 2017, um mês após o término da primeira atividade de leitura. Esse intervalo longo se justifica pela dinâmica interna da escola, pois houve período avaliativo e algumas programações que inviabilizaram a aplicação da II unidade do caderno pedagógico, por determinado período.

Iniciamos a aula explicando que naquele momento íamos começar uma nova etapa da nossa proposta de intervenção. Como os alunos já estavam familiarizados com a pesquisa, uma vez que o processo vem sendo realizado desde o início do ano, não houve reclamações, ou qualquer tipo de rejeição.

Para seguir a estratégia de leitura adotada nesta proposta, bem como foi na unidade I, partimos de atividades que antecedem o primeiro contato leitor-texto. Para darmos andamento ao nosso trabalho distribuímos aos discentes o material organizado para toda a atividade. Agora, talvez, por já conhecerem a dinâmica da pesquisa, não foram tecidas reclamações em relação à extensão do apostilado.

Novamente, antes de começarmos a leitura do poema, propomos aos alunos alguns questionamentos a serem respondidos oralmente. Essa prática de perguntas ativa o conhecimento prévio sobre temáticas relacionadas ao texto, concentra, motiva e estimula a socialização e o debate. Para, além disso, procuramos levar os alunos a refletirem acerca de sentimentos e situações que o poeta aborda.

Abaixo apresentamos as perguntas utilizadas na prática de oralidade aplicada antes da prática de leitura.

1. Motivando para leitura (o antes)

O texto que você vai ler agora é um poema intitulado “Profundamente” e foi escrito pelo poeta brasileiro Manuel Bandeira. No entanto, antes de realizar a leitura, é importante que possamos refletir sobre alguns sentimentos e algumas situações que o poeta aborda.

- *O que são lembranças?*
- *Que sentimentos podem estar interligados às nossas lembranças?*
- *As lembranças estão relacionadas ao saudosismo, isto é, a saudade que podemos sentir de algo ou alguém?*
- *Como você vê a morte?*
- *Você já enfrentou uma perda (morte) de alguém muito próximo? A saudade ajuda ou atrapalha nesses casos?*
- *Você sente saudade de sua infância? Por quê?*
- *Quais as principais lembranças que você tem de sua infância?*
- *Seus avós ou pais costumam recordar a infância deles e dividir essa experiência com vocês?*

A participação dos alunos foi produtiva, mas como o texto apresenta questões mais pessoais e menos conflitantes, as exposições orais não geraram um debate aguçado, como ocorreu na 1ª atividade, em que o poema “Essa negra fulô” trazia maior amplitude social. O questionamento acerca da morte foi um dos que mais estimulou os discentes à expressão oral. Como na turma há uma diversidade de religiões: católica, evangélica, espírita, gerou-se um debate no que diz respeito à vida após a morte, bem interessante e com tolerância mútua das partes. A última pergunta também teve significativa atuação oral; acreditamos que o fato de a maioria dos alunos serem moradores da zona rural contribuiu bastante, pois é comum a prática de contação de histórias baseadas na experiência e no folclore, o que propaga a cultura popular.

Ao encermos essa primeira conversa demos início à prática de leitura estruturada em três momentos. Primeiro solicitamos aos alunos a realização de uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura compartilhada, por meio da qual foi possível perceber as entonações, as nuances, as pausas, além de amadurecer a leitura em voz alta. Os processos foram realizados tranquilamente e o segundo momento repetido por mais de uma vez, por solicitação dos próprios alunos. A terceira incidência de leitura aconteceu de forma colaborativa, ao passo que íamos lendo o texto, íamos levantando hipóteses acerca de elementos e dos sentidos por eles propostos, assim como prevê a semiótica. Coube a nós instigar, hipotetizar, e aos discentes, confirmar ou refutar tais hipóteses, por meio das atividades de compreensão e interpretação. Dessa maneira, durante essa prática leitora procuramos:

1. Discutir a escolha da 1ª pessoa na construção do texto, enquanto elemento causador de proximidade ou distanciamento do discurso;
2. Abordar a transitividade dos verbos no tempo passado e presente e quais seus efeitos de sentido;
3. Relacionar o uso dos advérbios de tempo com os dois tempos em que o eu lírico transita (passado e presente);
4. Refletir acerca dos espaços em que os fatos ocorrem e de que forma isso contribui para ancorar o texto na realidade.
5. Levantar hipóteses acerca dos significados da palavra “profundamente” em suas duas ocorrências;
5. Discutir o valor positivo ou negativo que é atribuído à infância no poema;

Em geral, as previsões de leitura partem da análise da capa, sobrecapa, títulos, imagens, no entanto em nossa pesquisa procuramos orientar a leitura em uma perspectiva semiótica, atribuindo ênfase aos elementos dos níveis de leitura que convergem para a produção de sentidos, a fim de mostrar a forma particular que essa teoria possui de contribuir para o desenvolvimento e/ou ampliação da competência leitora. Nesse sentido, os componentes postos em evidência, quando apreendidos pelo leitor com eficácia, facilitam a compreensão textual, já que é por meio deles que se articula e constrói a significação textual. Neste módulo, os componentes abordados foram os recursos de **aproximação ou distanciamento do discurso (desembreagem enunciativa), a figurativização, a ancoragem (actorialização, temporalização e espacialização), os revestimentos sensoriais e a euforia e disforia.**

Finalizada a etapa intitulada de “o antes” da leitura, orientamos os discentes a realizarem a última fase do módulo; o processo final de compreensão e interpretação do poema, o depois. Durante a resolução das questões, os alunos se portaram bem, continuaram concentrados e o clima foi de tranquilidade. As dúvidas mais recorrentes surgiram durante a abordagem dos procedimentos de ancoragem, quando solicitamos o preenchimento de um quadro, em que o aluno precisava considerar as relações de oposição manifestadas nos tempos marcados no poema (passado e presente) para caracterizar o sujeito da ação, os demais atores do texto, os lugares, o tempo e o sentimento expressos. Vejamos o quadro abaixo, com as respostas esperadas.

Quadro 08 - Questão 04 - módulo I - 2ª atividade de leitura

4. Preencha os quadros considerando as relações de oposição manifestadas nos tempos marcados no texto (presente e passado). Você pode transcrever palavras e expressões ou escrever com suas próprias palavras os possíveis sentidos.

Quadro I

AÇÕES DO SUJEITO		AÇÕES DOS DEMAIS ATORES CITADOS NO TEXTO	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO
<i>Ouçõ</i>	<i>Adormeci, despertei, não pude ver</i>	<i>Dormindo, Deitados.</i>	<i>Dançavam, cantavam, riam, dormindo, deitados</i>

		<i>Ouvi</i>			
Quadro II					
SENTIMENTOS			LUGARES		
PRESENTE		PRETÉRITO		PRESENTE	
<i>Melancolia, Saudade.</i>		<i>Felicidade, tranquilidade.</i>		-----	
				<i>Ao pé das fogueiras</i>	
				<i>Campo, Túnel</i>	

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Já esperávamos por essa problemática, uma vez que na 1ª atividade de leitura, perceber as oposições semânticas centradas nos temas e nas figuras se configurou como um elemento deficitário. Na verdade, essa questão visa desenvolver as habilidades necessárias à compreensão desse aspecto. Porém, apesar das inquietações de alguns alunos, a leitura colaborativa, em que discutimos a importância de atar os discursos a pessoas, a espaços, a lugares e a investimentos sensoriais que as iconizam, com o fito de ampliar a “ilusão de realidade” muito contribui na resolução do quadro exposto.

Módulo II

Objetivos

- Compreender as relações de oposição presentes no texto;
- Identificar as escolhas lexicais (verbo e advérbio) como recursos para marcar a transitividade temporal entre o passado e o presente;
- Reforçar o reconhecimento das etapas de manipulação e competência na narrativa;
- Perceber que a manipulação pode ter como agente um ser inanimado;

No dia seguinte retornamos a sala de aula para darmos continuidade à implementação da 2ª atividade de leitura. A retomada do poema “Profundamente” foi realizada por meio de audição¹³. Os alunos se mantiveram atentos durante a escuta.

¹³ O áudio do poema “Profundamente” está disponível
http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=8250

Após a exibição do áudio, realizamos uma conversa sobre a experiência de ouvir a leitura de textos. Muitos relataram que aquela era a primeira experiência e declararam ter gostado muito, principalmente porque o áudio transmite a emoção contida no texto.

Na sequência, organizamos a turma em quatro grandes grupos para discutirem as duas partes do poema e exporem suas opiniões oralmente. Dois grupos abordaram a 1ª parte, que engloba as estrofes de 01 a 04 e os outros dois trataram da 2ª parte, referente às estrofes de 05 a 07. Durante a exposição, chamou-nos atenção o fato de todos os grupos terem compreendido o trânsito entre o passado e o presente empregado no texto. Segundo eles, o autor fez uma remissão ao passado para recordar a boa infância que viveu. Esse momento foi proposto com o escopo de incentivar a oralidade e introduzir a compreensão de oposição que marca a infância (passado) e a vida adulta (presente). O módulo, como um todo, trabalha os três níveis do percurso gerativo de sentido ao abordar a **manipulação** e **competência** – nível narrativo; ao reforçar os procedimentos de **ancoragem (actorialização e temporalização)** e de **escolhas lexicais** – nível discursivo - e ao fomentar a compreensão das estruturais fundamentais (**oposição semântica mínima**) – nível fundamental.

Na sequência, os discentes passaram à resolução das questões propostas para compreensão e interpretação neste módulo.

Quadro 09 - Atividade de compreensão e interpretação – módulo II – 2ª atividade de leitura

1. O que leva o sujeito a voltar ao passado e reviver sua infância? (Etapas da narrativa - manipulação)

R= A saudade

2. Todas as pessoas tem a possibilidade e/ou capacidade para reviver seu passado por meio de lembranças? Justifique.

R= Espera-se que o aluno diga que sim, exceto quando há problemas de saúde envolvidos.

3. Em relação às escolhas lexicais, que muito contribuem para a construção dos sentidos textuais, responda:

a) Que advérbios o autor utilizou para marcar os dois tempos em que ele transitou durante o texto?

R= “Ontem” e “Hoje”

b) Qual o significado do advérbio **profundamente**, nas duas vezes que aparece no texto?

R= Na primeira ocorrência assume o significado de sono “profundo”, na segunda assume o sentido “dormir para sempre, morte”

6. As estrofes abaixo, retiradas do poema, apresentam uma mudança temporal no verbo **estar**. Analise-o para responder.

ESTROFE IV

— **Estavam** todos dormindo

Estavam todos deitados

Dormindo

Profundamente.

ESTROFE V

— **Estão** todos dormindo

Estão todos deitados

Dormindo

Profundamente.

a) Na estrofe IV, o verbo situa o sujeito em que tempo?

R= Pretérito

b) Já na estrofe VII, em que tempo o sujeito se encontra?

R= Presente

c) Considerando o texto, explique a diferença de sentido entre as estrofes?

R= A primeira diz respeito a sono profundo e refere-se a algo que aconteceu no passado; a segunda se remete ao presente e evidencia a morte.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Em geral, a maioria da turma respondeu às questões sem a necessidade de intervenção, poucas vezes os alunos solicitaram nossa presença para esclarecimentos. Acreditamos que esse é um sinal de que eles estão adquirindo maior competência leitora, pois estão demonstrando mais autonomia no processo de leitura. O que mais acarretou dúvidas para os sujeitos da pesquisa foi a questão de número seis (06) que

trata das escolhas lexicais. Na análise dos resultados discutiremos os porquês da problemática.

A última atividade deste módulo fomentou a pesquisa no âmbito da escola. Requisitamos aos alunos que fossem à biblioteca escolar e coletassem informações sobre o autor do poema “Profundamente”, o poeta Manoel Bandeira. A tarefa foi realizada pelos mesmos grupos formados no início do módulo. O resultado da pesquisa foi apresentado como atividade motivacional do módulo III. Os módulos apresentam certa dependência, por isso não há empecilho em propor uma atividade que será finalizada no módulo seguinte.

Módulo III

Objetivos

- Perceber o processo de iconização das figuras do discurso como meio para torná-las “imagens do mundo real”;
- Compreender a iconização como estratégia do enunciador para levar o leitor a acreditar no discurso produzido;
- Reconhecer os sentidos opostos que sustentam a base semântica do poema;
- Identificar os elementos sob os quais são inseridos os sentidos que compõem a oposição semântica mínima.

De acordo com a teoria semiótica, o enunciador ao produzir um discurso utiliza o recurso da iconização para revestir as figuras, tornando mais fácil a crença no que está sendo enunciado, a julgar pela proximidade da realidade que o discurso assume. Nessa lógica, o leitor precisa reconhecer os procedimentos explorados pelo produtor para iconizar os atores, os espaços e os lugares explorados na construção textual. Não obstante, faz-se necessário ir além, pois o principal é compreender os efeitos de sentido que a figurativização promove. Com esse ensejo, elaboramos o módulo III.

Por ocasião do feriado da Proclamação da República (15/11) e do sarau da escola, intitulado “Educação, tolerância e respeito”, realizado dia 17/11, o terceiro encontro desta atividade de leitura aconteceu somente no dia 22/11 – quinze dias após a aplicação do módulo anterior. Como houve um espaço de tempo bem significativo, precisamos retomar o poema com cuidado e investir na motivação da turma.

Precisamos confessar que o tempo atrapalhou um pouco, pois alguns alunos demonstraram desinteresse na realização das tarefas, fato que já prevíamos, por isso organizamos a exposição de um vídeo sobre o poeta¹⁴, também no intuito de “alimentar” o conhecimento da turma sobre o autor do poema.

Assim, o primeiro momento deste módulo apresentou duas atividades:

1ª – Socialização das pesquisas propostas no módulo II;

2ª – Apresentação de um documentário, intitulado “Manuel Bandeira e Alcântara Machado - História e vida”.

Em relação às exposições das pesquisas, podemos dizer que as informações apresentadas foram bem sintéticas, em geral, elucidaram-se obras e dados da vida do autor, de forma bem superficial. No entanto, compreendemos que o acervo explorado pelos grupos foi o mesmo, por isso a repetição de informações. Ao final das atividades, dialogamos com a turma sobre a congruência de informações existentes no vídeo e nas pesquisas realizadas pelos discentes, a fim de levá-los a perceberem algumas características da literatura de Bandeira que se materializam em “Profundamente”.

Neste módulo, as questões de leitura convergiram para a compreensão dos sentidos que se opõem e constroem a base semântica do texto. Para tanto, exploramos procedimentos de **figurativização** e de **tematização**, elementos semióticos diretamente interligados a essa base semântica, pois de acordo com Barros (2010) são as figuras do conteúdo que recobrem os percursos temáticos, principalmente revestindo-os com traços sensoriais. Assim, visamos levar os alunos a reconhecerem esses semas, para construir o tema e, conseqüentemente, a **oposição mínima**.

Vejamos a atividade de leitura aplicada:

Quadro 10 - atividades de compreensão e interpretação – módulo III – 2ª atividade de leitura

1. Na primeira parte do poema, representa-se um momento positivo da vida do sujeito agente. Para dar maior representatividade a esse momento, o autor explora elementos sensoriais. Busque, no texto, palavras e expressões que ativem:

a) A visão

R= “Noite, luzes, acesas, apenas balões passavam, dançavam, estavam dormindo, estavam deitados”

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rNSrgkpwBjo>

b) A audição

R= *“Estrondos, vozes, cantigas, risos, ruído, silêncio, cantavam, silenciosamente”*

2. Na segunda parte do poema, há palavras e expressões em que o autor também explora elementos sensoriais humanos (visão, audição, tato, olfato paladar).

a) Destaque-as.

R= *“Não ouço mais vozes”, “estão dormindo”, “estão deitados”*

b) Que elemento sensorial é ativado em cada uma das expressões destacadas?

R= *Na 1ª audição, na 2ª e 3ª visão.*

c) Essas sensações confirmam ou contrapõem as sensações da primeira parte do texto? Justifique.

R= *Contrapõem. Espera-se que os alunos percebam e expliquem que o eu lírico deixou de ver e ouvir os pessoas queridas que fizeram parte de sua infância e hoje, já adulto, restou a saudade e a melancolia.*

d) Levando em conta as duas partes do poema, que sensações e sentimentos se opõem?

R= *Os sentimentos de alegria (infância) e tristeza, melancolia, saudade (vida adulta).*

3. Analisando as informações de ambas as partes do poema, podemos dizer que há uma oposição de sentido centrada em dois elementos; um deles corresponde à infância, relatada por meio de lembranças do eu lírico. Sabendo disso, responda:

a) Que elemento se opõe a infância no poema?

R= *A vida adulta*

4. Considerando os sentidos que se opõem dentro do texto, podemos dizer que a temática central abordada no texto é:

a) A realidade b) O saudosismo c) Os desencontros da vida d) A vida adulta

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Durante a implementação da atividade de compreensão leitora explicitada acima, as dúvidas estiveram direcionadas à questão de número três (03). Os alunos solicitaram explicação diversas vezes e foi necessário esclarecer alguns pontos do comando mais de uma vez. No entanto, não indagaram a respeito da questão de número quatro (04), que corresponde a uma extensão da primeira. Parece-nos que os alunos perceberam a temática por meio de outros recursos semióticos distintos da oposição fundamental. Na próxima seção discutiremos esse e os demais aspectos determinantes para os resultados alcançados por meio dessa segunda etapa do caderno pedagógico.

6.6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA UNIDADE II DO CADERNO PEDAGÓGICO

Analisar dados é procurar descobrir, entre outros pontos, se as metas definidas antes da aplicação do trabalho foram alcançadas. É o exame das regularidades, verificadas a partir do estudo dos resultados, que nos permite levantar expectativas e construir modelos, que servem de mote para estudos e pesquisas. Dessa forma, após a aplicação de cada atividade de leitura, iniciamos o processo de análise dos resultados, a fim de perceber, além da eficácia do que foi proposto, quais as necessidades de ajustes. Por isso, em nosso caderno pedagógico, apresentado como produto final desta pesquisa, há alguns pontos diferentes do que aplicamos em nossa sala de aula. As mudanças foram sendo promovidas, à medida que os resultados não foram satisfatórios ou quando percebíamos procedimentos mais adequados aos objetivos elencados.

6.6.1 Resultados do módulo I

Como sabemos, o sujeito da enunciação realiza diversas escolhas para projetar seu discurso, e as faz com base no sentido que deseja produzir (BARROS, 2010). Esses efeitos de sentido concretizados no discurso podem ser obtidos por meio de diversos procedimentos, dentre eles a desembreagem, que consiste em projetar para fora do discurso os actantes e as coordenadas espaço-temporais (BARROS, 2010). Tendo em vista que todo discurso visa persuadir seu destinatário, podemos afirmar que o uso da desembreagem tem como escopo convencer alguém de que o discurso empregado é verdadeiro. Para tanto, lança mão de dois recursos: a desembreagem enunciativa e a

enunciativa. No poema profundamente, o enunciador explora a desembreagem enunciativa, pois projeta um “eu-aqui-agora”, nas categorias de pessoa, espaço e tempo.

As projeções do enunciado estão diretamente ligadas ao processo de persuasão. Assim, uma de nossas metas neste módulo é levar os alunos a reconhecerem e/ou ampliarem seu conhecimento acerca dos procedimentos de discursivização (actorialização, temporalização e espacialização) e os efeitos de sentido por eles alcançados. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos da turma compreende o uso da 1ª pessoa (desembreagem enunciativa) como efeito de proximidade da enunciação. É evidente que os sujeitos da pesquisa não possuem esse domínio teórico, e esta não é a pretensão de nosso estudo, mas os dados revelam o domínio na aplicabilidade da teoria, uma vez que aproximadamente 60% dos sujeitos identificaram a subjetividade do texto, e 64% apontaram de forma adequada as pistas linguísticas que marcam o discurso subjetivo, dentre elas, a mais recorrente foi o uso de frases e expressões em 1ª pessoa. Vejamos algumas respostas.

Questão 01 – módulo I – 2ª atividade de leitura

1. Como já discutimos, o poema é escrito em 1ª pessoa.

a) Com que objetivo o enunciador (quem produz o texto) fez essa opção?

A07 - “para parecer que ele estava querendo ficar mais próximo do leitor”

A12 - “na minha opinião ele fez essa opção para dar mais verdade ao texto, para parecer mais próximo das informações que está dando ao leitor.”

b) Essa escolha atribui objetividade ou subjetividade ao poema? Explique.

A07 - “subjetividade por que ele põem seus sentimentos amostra dizendo que não escuta as vozes do avô, avó, etc.”

A12 - “Subjetividade, por que ele coloca seu ponto de vista, emoções, lembranças (...)

c) Que pistas textuais o enunciador deixa no texto para que se possa chegar à resposta da opção anterior?

A07 - “as frases ‘não ouço mas as vozes da quele tempo minha avó ...’ ”

A12 - “‘Quando eu tinha seis anos’ usando o ‘eu’ que é 1ª pessoa.”

A desembreagem faz parecer que a linguagem imita os tempos, os espaços e as pessoas do mundo (FIORIN, 2003). Ao observarmos as respostas do item – a de A07 e A12, podemos visualizar a percepção desse princípio, quando se referem aos sentidos de proximidade e verdade alcançados pelo uso da desembreagem enunciativa. Na sequência, os sujeitos indicam esses efeitos como marcas de subjetividade do discurso enunciado, com ênfase aos sentimentos e ações de caráter pessoal. Ademais, destacam os meios linguísticos utilizados para concretizar a proposição de sentido do enunciador,

alcançando o que o texto disse, e os procedimentos que usou para dizer, conforme orienta a semiótica.

Outro intento de termos mostrado a questão acima foi o de elucidar a relevância de sequenciar os procedimentos semióticos como estratégia de ensino de leitura, uma vez que as opções a, b e c são apresentadas de maneira articulada, para favorecer a compreensão leitora.

Sabendo que a enunciação é a instância que povoa o enunciado, não somente com pessoas, mas também com tempo e espaço, como exposto anteriormente, após o exame do procedimento de actorialização, buscamos trabalhar com os discentes os aspectos de espacialização e temporalização, este muito significativo na construção do sentido global do texto em análise, uma vez que entender o trânsito temporal realizado pelo actante é determinante para se alcançar a estrutura elementar do poema. Além disso, o processo diagnóstico desvelou a necessidade de avanço no aspecto da temporalização, o que também justifica a escolha do texto “Profundamente”. Nesse poema, o eu lírico (destinador) percorre o passado e o presente, no ímpeto de concretizar cada vez mais seus discursos e criar ilusão de verdade.

No âmbito de tal perspectiva, 78,5% dos participantes da pesquisa perceberam a finalidade do enunciador ao propor um jogo temporal, para construir os sentidos do texto, mostrando uma ampliação no nível de leitura da turma, pois no diagnóstico apenas 50% dos sujeitos depreenderam de maneira adequada os procedimentos referentes ao tempo descrito no discurso. Para consolidar essa habilidade de leitura, aplicamos um quadro com semas de discursivização e com traços sensoriais, mecanismos que interligados trabalham em função da oposição do texto, centralizada na dicotomia presença (infância) e ausência (vida adulta).

Abaixo, mostraremos algumas respostas da questão de número quatro (04) para discutirmos os resultados.

Questão 11 – módulo I – 2ª atividade de leitura

4. Preencha os quadros considerando as relações de oposição manifestadas nos tempos marcados no texto (presente e passado)

Quadro - A01

AÇÕES DO SUJEITO		AÇÕES DOS DEMAIS ATORES CITADOS NO TEXTO	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO
hoje não a	quando ontem	estão todos	da reprise
ca mais vezes	adormeceu no	deitados dos	contavam
a que tempo	meio da noite	minho p.s.e	sim
	despotei	fundamente	

Quadro II

SENTIMENTOS		LUGARES	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO
tristeza	alegria	todos dormin	aos pés do
		do em seu	fogueira
		quartos	

Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos

Quadro - A06

AÇÕES DO SUJEITO		AÇÕES DOS DEMAIS ATORES CITADOS NO TEXTO	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO
dormindo	porque adormeci	estava um tabe	dormiram
não avia mais	respartei	dormindo	contavam
			e morri

Quadro II

SENTIMENTOS		LUGARES	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO
saudades	alegria	dele até hoje	ao pé do fogo
		ib?	na

Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos

Quadro - A08

AÇÕES DO SUJEITO		AÇÕES DOS DEMAIS ATORES CITADOS NO TEXTO	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO
<i>non s'ent mais os roses de antigamente</i>	<i>então adormeci</i>	<i>non ouço mais os toques daquela tar</i>	<i>danzavam</i>
	<i>no meio da noite dormente</i>	<i>Estão todos deitados</i>	<i>cantavam</i>
			<i>e riam</i>

Quadro II

SENTIMENTOS		LUGARES	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO
<i>hoje havia um</i>	<i>havia alegria</i>		<i>ao pé das</i>
<i>roses em ramos</i>	<i>cantavam</i>		<i>folhas verdes</i>

Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos

Começamos por esclarecer a diferença entre sujeito e atores do texto para a Semiótica. Segundo a teoria, o sujeito (actante textual) é aquele que passa ou promove um estado de transformação, o que pressupõe um percurso narrativo que vai de um estado inicial, passa por uma transformação e chega a um estágio final (BARROS, 2010). Já os atores, apenas citados nos textos, em geral, em nada contribuem para o desenvolvimento da narrativa, a não ser para ancorar o texto na história e criar a ilusão de referente, e consequentemente, de fato verídico.

Na questão acima os alunos demonstram significativo reconhecimento das categorias de pessoa, tempo e espaço. Apesar do acréscimo do aspecto de oposição no texto, vinculado ao presente (vida adulta) e ao pretérito (infância), o índice de assertivas foi satisfatório. No que tange à actorialização, foram 73% de respostas adequadas e 33% de inadequadas. Ao tomarmos como base as respostas de A08, podemos afirmar que um dos problemas que ainda interferem na compreensão leitora, é imaturidade na identificação dos sujeitos textuais, já que o aluno confunde as ações dos personagens do poema.

Em relação aos sentimentos que perpassam pelo texto, 57% depreenderam-os de maneira adequada. Acreditamos que o percentual representativo de respostas inadequadas se deve pela necessidade de inferência para tal compreensão,

principalmente na segunda parte do texto. O mesmo percentual foi observado no reconhecimento dos espaços em que se materializam as ações. Os alunos que exibiram maior competência leitora nessas questões sintetizaram as informações explícitas e chegaram aos sentimentos que revestem os sujeitos e atores textuais, como se vê em A01 e A06. Já A08 indica os sentimentos por meio da transcrição de trechos do poema, mostrando maior dependência do que está expresso linguisticamente.

No que concerne à espacialização, o poema apresenta um aqui (lugar de onde se fala) e um lá (lugar localizado no passado), estabelecendo uma comparação subjetiva entre dois espaços enunciativos: o primeiro, diretamente interligado à vida adulta e o segundo, em estrita relação com a infância. Nesse confronto, o lá é melhor do que o aqui, por isso a temática do texto é o saudosismo; a saudade dos tempos de criança, vivenciada pelo sujeito actancial. As figuras são revestidas de elementos que constroem essa dicotomia entre passado e presente; na verdade, todo o poema se sustenta semanticamente nessa divisão de contrários. Nesse sentido, demos ênfase a esse jogo temporal com a finalidade de levar os alunos a concretizarem os efeitos de sentido promovidos por essa escolha do enunciatário. Analisemos algumas respostas atribuídas às questões que examinam a temporalidade do texto.

Questão 05 – módulo I – 2ª atividade de leitura

5. Considerando as relações discriminadas nos quadros acima, responda:

a) *Em que momento do texto acontece a mudança do tempo passado para o tempo presente?*

A01 – *“Quando eu lírico diz que hoje não ouve mais vozes daquele tempo.”*

A06 – *“Acontecem no momento em que as palavras mudam, os verbos vão do passado para o presente ‘não ouço mas vozes daquele tempo’, o verbo no presente.”*

A08 – *“Quando ele começa a dizer que não ouve mais as pessoas que ama.”*

b) *Essa mudança temporal acarreta também uma mudança sentimental no sujeito do texto? Explique sua resposta.*

A01 – *“No passado ele parecia alegre porque todos seus parentes brincavam, riam em volta da fogueira...”*

A06 – *“Sim. Porque no passado era tudo muito alegre é isso faz bem e no presente já muda muito. O que era alegre não é mais, então ele não fica feliz”*

A08 – *Sim, porque mostra que ele fica lembrando dá infância e fica triste, em relação ao futuro.*

c) *Considerando as lembranças e as ações dos outros atores citados no texto, a infância do sujeito, marcado pela 1ª pessoa, assume um caráter positivo ou negativo no poema? Explique.*

A01 – *“Positiva, porque ele era feliz em volta da fogueira com seus parentes”*

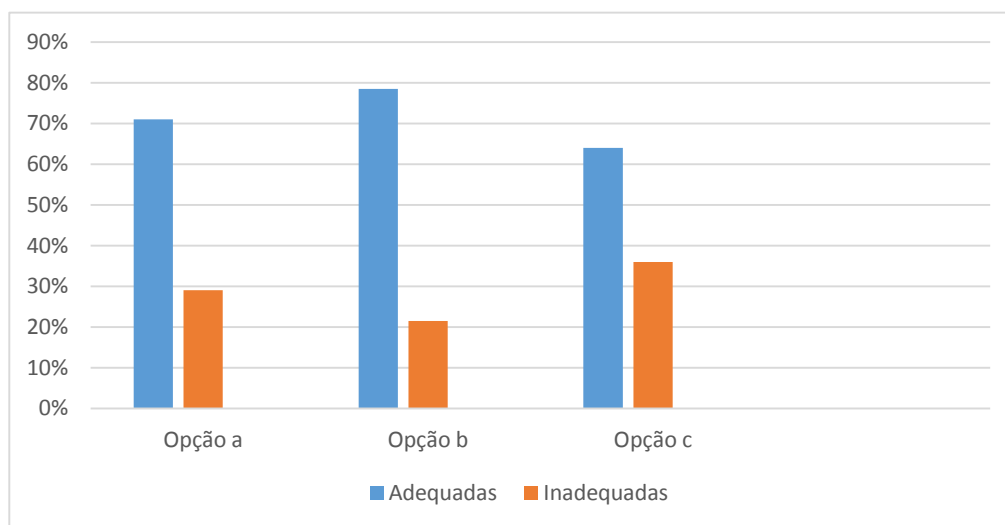
A06 – *“positivo. Porque era um tempo bom, momento de alegria, então, fazia bem a sua auto estima”*

A08 – “positivo, porque ele relembra da infância dele e que ele dormiu na noite de são joão,”

A intenção de levar os alunos a listarem diversas relações que estabeleceram vínculo e marcaram o presente e o pretérito no interior do texto foi conduzi-los ao exame dos dois opostos do poema, no fito de que absorvessem os indícios linguísticos e as informações subentendidas, uma vez que para Semiótica é essa oposição que confere o sentido global do texto. Nesse sentido, ao completarem adequadamente o quadro, criaram subsídios para responderem sem maiores dificuldades à quinta questão. Podemos observar que A01, A06 e A08 perceberam em que momento ocorre a transição entre o passado e o presente, que sentimentos estão envolvidos nessa mudança temporal e o valor que a infância possui em relação à vida adulta, momento do qual se realiza a narração dos fatos.

O gráfico abaixo quantifica os dados:

Gráfico 9 - Questão 05 – Unidade II – módulo I



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Esses dados confirmam as contribuições da Semiótica para o desenvolvimento da competência leitora. Se considerarmos os resultados da diagnose, obtivemos um acréscimo de 28,5% na qualidade de leitura da turma, no aspecto da temporalização, com a orientação da teoria.

Ao propormos para os alunos o agrupamento de ações, lugares e sentimentos, com base na transição temporal presente no texto, os alunos puderam, mesmo de forma

inconsciente, elencar algumas figuras existentes no poema e alguns temas subsequentes, como alegria e tristeza; os quais convergem para a temática central: o saudosismo e a oposição semântica mínima: *presença versus ausência* (grifos nossos), ambos a serem enfatizados nos módulos seguintes.

6.6.2 Resultados do módulo II

Ao deprenderem figuras e temas que circulam nos dois tempos marcados no texto, os sujeitos da pesquisa adquiriram maior compreensão das ações ocorridas no interior da narrativa. Sabemos que a narrativa é construída por meio de etapas subsequentes e pressupostas; dessa forma quando o eu lírico (sujeito actancial) retoma seu passado, ele o faz porque é manipulado para desenvolver essa ação e adquiriu competência para tal. O agente, denominado destinador-manipulador, nesse caso, é um ser inanimado: a saudade, sentimento que leva o destinatário a relembrar da infância. Por estar implícita no poema, julgamos relevante mostrar aos alunos essa forma de manipulação; uma vez que na primeira atividade de leitura trabalhamos a manipulação, em caráter explícito. Os resultados apontaram para 78% de respostas satisfatórias, como as descritas abaixo:

Questão 01 – módulo II - 2ª atividade de leitura

1. *O que leva o sujeito a voltar ao passado e reviver sua infância?*

A05 – *“A saudade dos tempos em que todos riam em volta da fogueira, ou melhor, a saudade de seus pais, tios, avós, ou seja, a saudade de sua infância.”*

A09 – *“A necessidade de nostalgia seu passado.”*

A10 – *“o que leva ele no passado é a saudade que ele tem de seus antepassados, de tudo que viveu na infância.”*

As respostas da questão 01, cada uma a sua maneira, explicitaram o manipulador do eu lírico (sujeito actancial) no texto. A09 usou a palavra “nostalgia” para fazer referência à saudade que impulsiona o sujeito do fazer a recordar de sua infância.

A saudade, como agente manipulador, introduz no texto diversos temas secundários que confluem para uma temática central, que é construída com base na oposição semântica mínima. Tanto os temas quanto as figuras são materializados por palavras que compõem o léxico de uma língua. Ora, o léxico, então, trabalha para construir as estruturais fundamentais. Em “Profundamente”, há palavras selecionadas para marcar o tempo de infância (passado) e a vida adulta (presente), momento em que

se passa a narrativa. Além dos verbos, os advérbios foram selecionados para exercer essa função no poema.

Trabalhamos essas classes gramaticais, enquanto determinantes de sentidos contrários, em questões diferentes e obtivemos resultados díspares. Quando tratamos de verbos, enquanto elemento linguístico que auxilia na ancoragem do sujeito em determinado tempo, os resultados foram extremamente positivos, 100%; no entanto ao abordarmos o advérbio, enquanto circunstanciador de tempo e modo, os índices alcançados não foram satisfatórios, 33% e 55% de acertos, respectivamente. Dados negativos, principalmente se compararmos à 1ª atividade de leitura, em que as escolhas lexicais foram bem compreendidas pelos sujeitos da pesquisa.

O que nos parece ter acontecido foi a falta de domínio sobre o advérbio, enquanto categoria morfológica. Por isso, em nosso caderno pedagógico adotaremos um box, esclarecendo para o professor a necessidade de os alunos terem domínio acerca do advérbio e sua função gramatical e semântica no texto, para a resolução da questão.

6.6.3 Resultados do módulo III

Este módulo teve início com a socialização das pesquisas sobre o autor Manoel Bandeira, encaminhadas no módulo II. A atividade concentrou a turma e despertou interesse em alguns alunos sobre o autor, a ponto de passarem a emprestar livros de Bandeira, na biblioteca escolar. Consideramos que o resultado foi positivo, porque trouxe informações novas para o âmbito da sala de aula. No entanto, se a pesquisa apresentasse maior diversidade de dados, teria sido mais bem aproveitada pela turma, pois como os alunos usaram como fonte de pesquisa o mesmo acervo, as informações foram limitadas¹⁵. Contudo, o vídeo¹⁶ que trouxemos muito contribuiu para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o autor do poema em estudo.

Já dissemos, anteriormente, que um dos objetivos do módulo III seria a análise do processo de iconização das figuras. A iconização, lembramos, é uma das etapas da figurativização e sua função principal diz respeito a revestir as figuras de traços sensoriais, no intento de levar o enunciatário a crer na “verdade” do discurso e firmar o contrato com o enunciador. Tendo em vista que “As relações contratuais entre

¹⁵ No caderno pedagógico iremos apontar fontes diversificadas de pesquisa sobre o poeta Manoel Bandeira, no intento de subsidiar o professor na orientação da pesquisa em sala de aula.

¹⁶ Link de acesso disponível no caderno pedagógico.

enunciador e enunciatário são, para a Semiótica, relações de comunicação e de manipulação” (LARA & MATTE, 2009), podemos afirmar que iconizar as figuras é um dos recursos utilizados para tal.

Diante da relevância desse aspecto, procuramos levar os sujeitos da pesquisa a refletirem acerca dos revestimentos sensoriais explorados nos dois tempos do poema: o tempo das lembranças e o tempo da realidade, a fim de observarem como o enunciador reveste as figuras e o propósito com que faz; já que a iconização também colabora com a construção da oposição semântica mínima do texto. Nesse sentido, propomos as seguintes questões centradas no investimento figurativo:

1. Na primeira parte do poema, representa-se um momento positivo da vida do sujeito agente. Para dar maior representatividade a esse momento, o autor explora elementos sensoriais. Busque, no texto, palavras e expressões que ativem

a) A visão

b) A audição

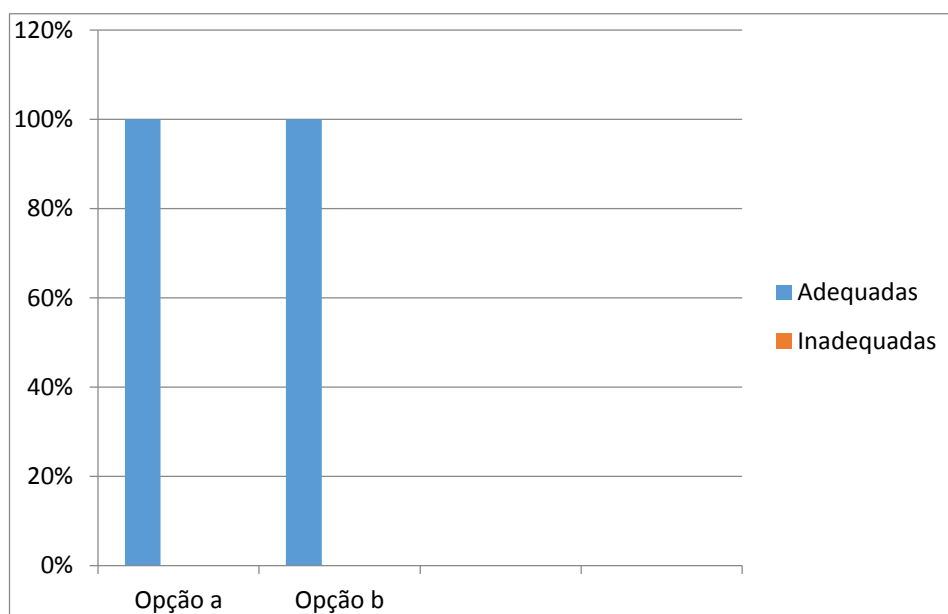
2. Na segunda parte do poema, há palavras e expressões em que o autor também explora Elementos sensoriais humanos (visão, audição, tato, olfato paladar).

a) Destaque-as.

b) Que elemento sensorial é ativado em cada uma das expressões destacadas?

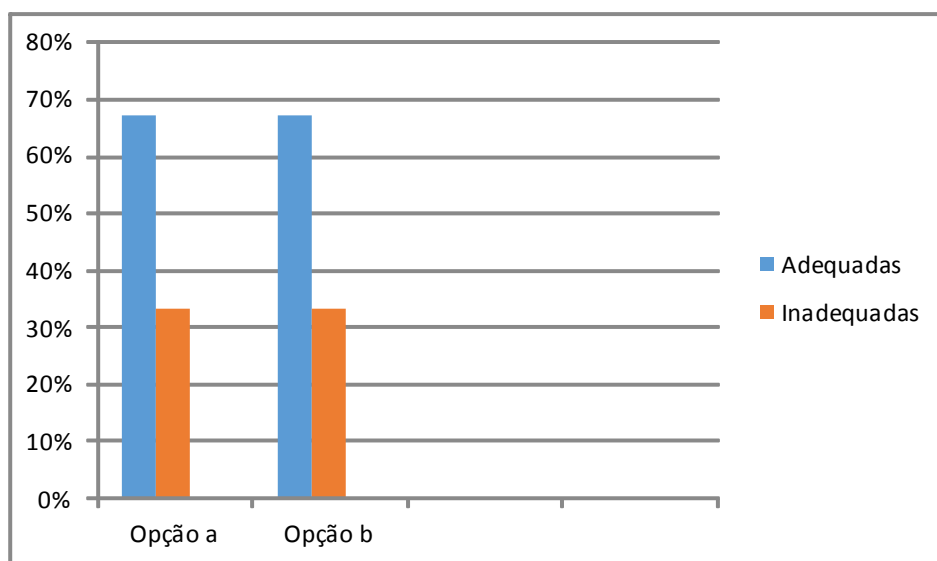
Os gráficos abaixo quantificam os resultados das questões explicitadas acima.

Gráfico 10 - Questão 01 – Unidade II - Módulo III



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Gráfico 11 - Questão 02 – Unidade II - Módulo III



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Pela análise dos dados, torna-se perceptível que os sujeitos da pesquisa visualizaram com mais eficácia os revestimentos sensoriais expressos na primeira parte do poema, em que o enunciatório deixa mais evidente a iconização. Foram apontados pelos alunos os seguintes traços:

1. Visão: “*luzes de bengalas*”, “*fogueiras acesas*“, “*balões passavam errantes*”, “*Na noite de São João*”, “*Quando eu tinha seis anos não pude ver*”.
2. Audição: “*Estrondos de bombas*”, “*vozes antigas e risos*”, “*O ruído do bonde*”, “*cantigas*”, “*cantavam*”, “*não ouvi*”, “*riam*”.

Curioso que apenas as palavras “silenciosamente” e “silêncio” não foram elencadas como traço sensorial auditivo, como se a percepção da ausência de barulho não dependesse da audição. No entanto, mesmo que os alunos não tenham indicado tais vocábulos, consideramos todas as respostas adequadas, pois depreenderam a maioria dos traços auditivos presentes nas estrofes iniciais do poema.

Em relação à iconização da segunda parte do texto, temos duas considerações a fazer. Primeiro não demarcamos os sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), como fizemos na questão de número um (01), fato que pode ter dificultado a resolução da pergunta; depois a própria escassez de revestimentos sensoriais neste trecho. A união

desses fatores, possivelmente, convergiu para o decrescente índice de acertos na segunda questão, como mostrou o gráfico.

Os trechos apontados, adequadamente, como palavras e expressões em que o autor usou recursos sensoriais foram:

1. “*Hoje não ouço mais...*” (audição).
2. “*vozes daquele tempo*” (audição).
3. “*Onde estão todos eles*” (pressupõe visão)

Vale ressaltar que muitos alunos apontaram a expressão “*Não pude ver o fim da festa de São João*” como elemento sensorial de iconização na segunda parte do poema, todavia o trecho faz parte da última estrofe que descreve o passado vivido pelo sujeito destinador, que aqui indicamos como tempo da infância (primeira parte).

Com essas duas questões, nosso objetivo era levar os alunos a perceberem que os traços sensoriais revestem as figuras, de acordo com os sentidos que cada uma delas assume no texto; assim seria mais fácil visualizar as estruturas fundamentais do poema. Porém, provavelmente, por não terem detectado a iconização realizada pelo enunciador durante a narrativa da vida adulta, não conseguiram perceber a oposição desta com a infância. Além disso, esse déficit de compreensão já vem desde o módulo anterior, quando não se efetivou a contradição elucidada pelos advérbios “ontem” e “hoje”, para marcar a transitividade temporal no poema.

Vejamos abaixo algumas respostas que confirmam a hipótese descrita anteriormente:

Questão 03 – módulo III – 2ª atividade de leitura.

3. *Analizando as informações de ambas as partes do poema, podemos dizer que há uma oposição de sentido centrada em dois elementos; um deles corresponde à infância, relatada por meio de lembranças do eu lírico. Sabendo disso, responda:*

a) *Que elemento se opõe à infância no poema?*

A02 – “*Um elemento de saudade daquilo que passou que não volta mais*”

A10 – “*Um elemento de saudade de alegria*”

A12 – “*As lembranças e a saudade que ele sente daquela época*”

A13 – “*Hoje não ouço mais vozes daquele tempo.*”

Antes de darmos continuidade à discussão há pouco iniciada, vale retomar algumas explicações sobre o nível fundamental. Quando se diz que um texto fala de saudade, como é o caso do poema “Profundamente”, está-se examinando sua organização fundamental, o mínimo de sentido sobre o qual ele se ergue. O conteúdo fundamental desse poema constrói suas diferentes leituras a partir da oposição entre *presença* versus *ausência* (grifos nossos). A *ausência*, enquanto

conteúdo abstrato, está centrada na vida adulta do sujeito destinatário e é marcada pela saudade de tudo e de todos que ficaram para trás. Assim, firma-se a oposição com a *presença*, conteúdo fundamental fixado na infância, onde se materializam as figuras que permeiam a vida do sujeito destinatário (as festas, as pessoas, as coisas daquela época...) e são responsáveis por sua subentendida felicidade.

Retomando a questão em análise, ao perguntarmos “Que elemento se opõe a infância no poema?”, esperávamos que os alunos respondessem “a vida adulta”, contudo as respostas foram centradas em temas trabalhados pelo poema, como saudade e lembranças. É evidente que o texto também traz essas temáticas e que elas estão diretamente ligadas aos termos que se opõem, afinal só há saudade e lembrança na *ausência* de algo. Como esses temas estão relacionados ao elemento opositor de infância, a vida adulta; já que é exatamente neste período que eles se manifestam, consideramos adequadas as respostas que partiram desse princípio, a exemplo de A02, A10 e A12. Diferentemente de A13 que apenas transcreveu um trecho, sem elucidar temas que caracterizam um dos opostos do poema.

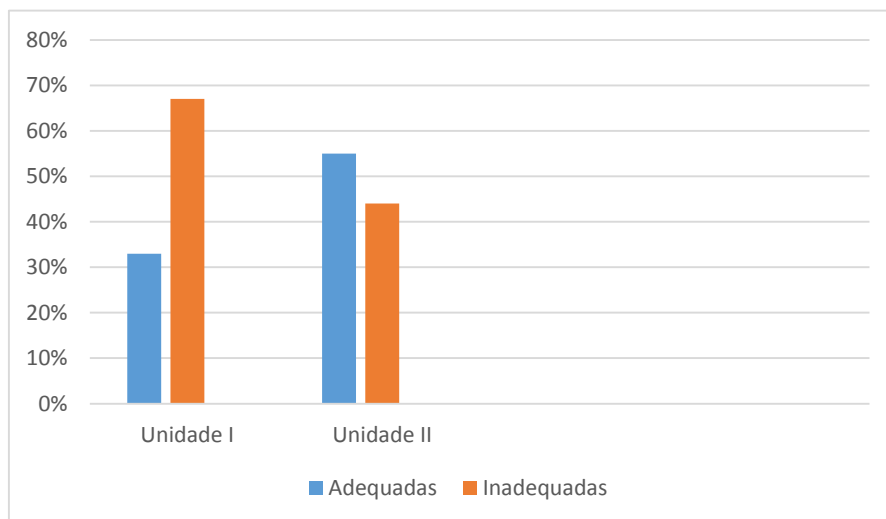
A prova de que os sujeitos compreenderam os temas discutidos foi concretizada na última questão deste módulo, quando 89% da turma sinalizou o saudosismo como temática central do poema.

Ao finalizarmos a análise da unidade II do caderno pedagógico, em que se aplica a 2ª atividade de leitura, consideramos que algumas deficiências de leitura apontadas na unidade I foram amenizadas. A principal delas tem referência nos procedimentos de ancoragem, em especial na temporalização e na espacialização, nos quais obtivemos um quantitativo bem mais elevado de respostas satisfatórias. Além disso, tornou-se perceptível que os alunos desenvolveram maior aptidão leitora para interligar os aspectos trabalhados em diferentes níveis da teoria, produzindo respostas discursivas mais completas.

Em relação às escolhas lexicais, que é um dos componentes semióticos em que os níveis de leitura não foram satisfatórios, iremos realizar algumas orientações no caderno pedagógico no que concerne à abordagem de tal elemento neste módulo, pois acreditamos que esse déficit se deve a questões de âmbito morfológico.

No tocante à oposição semântica mínima, apesar da necessidade de melhor amplitude leitora nesse aspecto, ressaltamos o avanço alcançado de uma unidade para a outra, como nos mostra gráfico seguinte.

Gráfico 12 - Comparativo de competência leitora no nível fundamental: oposição semântica mínima - unidades I e II



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Tendo como referência a complexidade dos conceitos trabalhados na Teoria Semiótica do Texto, sobretudo no nível de maior abstração, o fundamental; consideramos bastante positiva a ampliação de competência leitora neste nível, além disso, não é pretensão desta pesquisa sanar todas as deficiências de leitura, e nem seria possível.

6.7 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

Ao finalizarmos esta proposta de intervenção, acreditamos que se faz necessário pontuar algumas questões.

Quanto à implementação da proposta, consideramos que ocorreu de forma proveitosa, com a participação dos sujeitos da pesquisa, os quais em nenhum momento se opuseram a participar das atividades propostas. A escola, principalmente na representatividade da gestão escolar, acolheu-nos muito bem enquanto pesquisadora e, apoiou-nos no que precisávamos para a realização da pesquisa. O ponto negativo a considerar foi o extenso tempo decorrido entre a implementação da 1ª e da 2ª atividade de leitura.

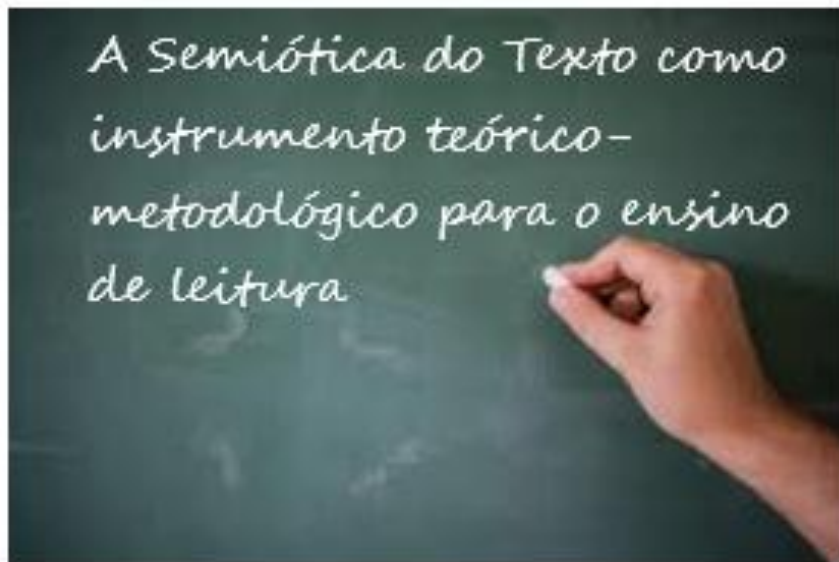
Em relação à produção do caderno pedagógico, a versão final apresenta algumas mudanças em comparação à versão que foi utilizada por nós em sala de aula. Optamos por realizar essas modificações, porque durante a análise dos resultados, percebemos a necessidade de ajustar algumas abordagens, no intuito de conduzir o aluno com mais êxito no processo de desenvolvimento e/ou ampliação de sua competência leitora.

A seguir, apresentamos o material didático, da forma em que pensamos para auxiliar o trabalho docente, no que tange à abordagem da leitura, na sala de aula.

6.8 O PRODUTO FINAL: “O CADERNO PEDAGÓGICO - A SEMIÓTICA DO TEXTO COMO INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE LEITURA¹⁷”

¹⁷ Nesta subseção apresentamos a materialização do caderno pedagógico.

CADERNO PEDAGÓGICO



**CADERNO DO PROFESSOR
ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES DE LEITURA**

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Caro professor,

Sei como é desafiador o ensino de língua materna, sobretudo quando desempenhamos a árdua tarefa de formar leitores proficientes. No nosso cotidiano de sala de aula nos questionamos com frequência acerca dos métodos, das teorias, das atividades que desenvolvemos e que, não raramente, deixam de alcançar o objetivo esperado. Geralmente, motivados por esses desafios e pelo desejo de realizar um trabalho pautado em uma aprendizagem significativa, mergulhamos em pesquisas e produções que possam subsidiar nossa prática docente.

Pois bem. Foi a partir das vivências no ensino de língua portuguesa, aliadas às pesquisas realizadas no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - UFPA – que elaboramos este caderno pedagógico, o qual traz para o âmbito das aulas de leitura a Teoria Semiótica do Texto (GREIMAS, 1975), aliada às estratégias de leitura definidas por Solé (1998). A Semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever “*o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*” (BARROS, 2010). Nessa concepção teórica, procura-se explicar os sentidos pelo exame, primeiramente, de seu plano de conteúdo, que é concebido pelo Percorso Gerativo de Sentido – PGS. O PGS apresenta três níveis: o fundamental – é mais simples e abstrato e nele surge uma oposição semântica mínima; o narrativo – no qual se organiza a narrativa, do ponto de vista de um sujeito; e o discursivo – quando a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (BARROS, 2010). A fim de tornar menos densa a metalinguagem, iniciamos o caderno com um exemplo de análise textual com base na Semiótica Greimasiana.

Com a elaboração deste caderno, pensamos contribuir com você – amigo professor - na tarefa de desenvolver e/ou ampliar a competência leitora de alunos do 9º ano, quanto à capacidade de processar significados do texto, por meio de atividades de compreensão e interpretação de textos do gênero poema, que explorem os níveis fundamental, narrativo e discursivo na construção dos significados. Nesse sentido, as atividades de leitura mobilizam conhecimentos referentes ao nível mais superficial do texto: o discursivo; ao nível intermediário de compreensão: o narrativo; e ao nível mais abstrato e profundo: o fundamental; além de incentivar a prática leitora de textos literários na escola.

Para esses fins, o caderno apresenta duas unidades, cada uma delas composta por uma atividade de leitura, em que se promove o estudo aprofundado de um texto do gênero poema. As atividades contemplam os diversos mecanismos de construção de sentido presentes nos três níveis do PGS e são organizadas a partir de estratégias (SOLÉ, 1998) previstas para leitura. Nesse sentido, as duas atividades concretizam concepções e princípios metodológicos em sala de aula, o que, possivelmente, contribuirá para a ampliação de habilidades leitoras.

Tendo em vista que a Teoria Semiótica do Texto não é explorada com frequência no ensino de leitura, no nível fundamental, é possível que você, professor-leitor, experimente o uso de atividades de leitura, pouco corriqueiras ou, até mesmo, inovadoras em suas aulas. Exatamente por isso, preocupamo-nos em utilizar uma linguagem didática e acessível, a fim de orientar de forma eficaz e didática o uso deste material.

Então, vamos nos aventurar?

Valeska Mendes

Professor, na análise do texto “**Grito Negro**”, do poeta moçambicano José Craveirinha, consideramos cada nível separadamente e procuramos mostrar uma visão genérica de como são concebidos o PGS e suas etapas. O objetivo desta análise é mostrar de que forma os sentidos são construídos e percebidos a partir dos níveis do percurso que compõem o texto. Esperamos, assim, auxiliá-lo na apropriação da Teoria Semiótica. Sugerimos a leitura de Fiorin (2003, 2016) e Barros (2010), se desejar aprofundamento teórico. No entanto, ressaltamos, que é perfeitamente possível a aplicação das atividades propostas no caderno pedagógico, sem a obrigatoriedade das leituras supracitadas.

BOA LEITURA!

GRITO NEGRO

Eu sou carvão!

E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!

E tu acendes-me, patrão,
para te servir eternamente como força
motriz
mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão

e tenho que arder sim;
queimar tudo com a força da minha
combustão.

Eu sou carvão;

tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão,
até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão.

Tenho que arder

queimar tudo com o fogo da minha
combustão.

Sim!

Eu sou o teu carvão, patrão.

CRAVEIRINHA. José. In: Mário de
Andrade, org. Antologia temática da
poesia africana. 3. ed. Lisboa: Instituto
Cabo Verdeano do livro, 1980. v. p. 180.

basta apenas o saber, faz-se necessário também o querer. “A manipulação só será bem-sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver certa cumplicidade entre eles (BARROS, 2010, p. 33).” No texto de José Craveirinha, aqui posto sob análise, a transformação da narrativa se dá pela negação da condição de querer do carvão. A liberdade é assumida como valor e não mais como conteúdo, e mesmo que se dissipe toda a sua energia, o carvão visualiza, como sanção (recompensa ou castigo por algo realizado) pela luta e pelo sofrimento, a libertação, não somente pessoal, mas também coletiva.

Na última instância do Percurso, põem-se em evidência as **estruturas discursivas**, que “devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção do discurso, e o texto enunciado (BARROS, 2010, p. 11)”. Em “Grito negro”, o sujeito da enunciação organiza seu discurso tendo em vista os efeitos de sentido que deseja produzir no enunciatário. Usa-se a desembreagem enunciativa, por isso há a projeção de um narrador em 1ª pessoa, um eu, que viabiliza um tom subjetivo ao texto. Esse eu se refere a seu interlocutor como tu e não como senhor, sinalizando o não conformismo com a situação de escravidão em que se encontra.

É nesse patamar do PGS que as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob forma de temas e, em muitos, concretizam-se em figuras (BARROS, 2010). No presente texto, a temática abordada é a dominação de um povo sobre outro, a exploração. Esse tema se materializa no texto por meio das figuras do patrão e do carvão.

Todos nós, professores, temos consciência de que somos movidos pela força do conhecimento e pelo desejo de desempenhar a função de ensinar sempre de forma mais e mais qualitativa. Assim, com a atividade ilustrada acima, esperamos ter lhe ofertado uma pequena “degustação” do que apresentamos em nosso caderno pedagógico e, que tal produto, possa contribuir para a concretização do que almejamos: ensino e aprendizagem com excelência.

SUMÁRIO

UNIDADE I

1ª Atividade de leitura

Texto: Essa Negra fulô – Jorge de Lima

Módulo I

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** desembreagem enunciativa e interna, ancoragem (actorialização, temporalização e espacialização), efeitos de realidade e escolhas lexicais.

1. Motivando para leitura (o antes) – Perguntas de leitura
2. Desdobramento de leitura (o durante)
 - 2.1 Leitura silenciosa
 - 2.2 Leitura colaborativa
3. Compreensão e interpretação do texto “Essa Negra fulô” (o depois) - Parte I

Módulo II

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Relações argumentativas: implícitos e explícitos.
- **Nível narrativo:** Relações actanciais, narratividade textual (percurso narrativo e etapas da narrativa).

1. Motivando: conhecendo o poeta Jorge de Lima
2. Prática de oralidade: discussão coletiva do poema “Essa Negra fulô”
3. Compreensão e interpretação do poema “Essa Negra fulô” – Parte II

Módulo III

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Tematização e figurativização (investimentos figurativos e revestimentos sensoriais)
- **Nível narrativo:** narratividade textual e etapas da narrativa.
- **Nível fundamental:** oposição semântica mínima, euforia e disforia

Carga horária: 04 aulas de 45 min cada.

1. Intertextualidades: leitura de reportagens

1.1 Reportagem I: Mulheres negras enfrentam discriminação, racismo ainda persiste no trabalho.

1.2 Reportagem II: Racismo sem punição: quando a cor da pele importa mais que o currículo.

2. Atividade oral: Debate regrado

3. Compreensão e interpretação do poema “Essa Negra fulô” – Parte III

UNIDADE II

2ª Atividade de leitura

Texto: Profundamente – Manuel Bandeira

Módulo I

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** desembreagem enunciativa, investimentos figurativos, ancoragem (actorialização, temporalização, espacialização), efeitos de realidade.
- **Nível fundamental:** euforia e disforia.

1. Motivando para leitura (o antes) – Perguntas de leitura

2. Desdobramento de leitura (o durante)

2.1 Leitura silenciosa

2.2 Leitura compartilhada

2.3 Leitura colaborativa

3. Compreensão e interpretação do poema “Profundamente” (o depois) – Parte I

Módulo II

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Ancoragem (actorialização e temporalização), escolhas lexicais.
- **Nível narrativo:** Narratividade textual – etapas da narrativa.
- **Nível fundamental:** Oposição semântica mínima

1. Retomando a leitura

1.1 Motivando: audição do poema “Profundamente”

2. Prática de oralidade: discussão coletiva do texto

3. Compreensão e interpretação do texto “Profundamente” – parte II

Módulo III

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Figurativização, revestimentos sensoriais e tematização;
- **Nível fundamental:** Oposição semântica mínima.
- 1. Prática de oralidade (pesquisa)
- 2. Conhecendo o autor
- 3. Compreensão e interpretação do texto “Profundamente” – Parte III

UNIDADE I – 1ª atividade de leitura

Objetivo geral: levar o aluno a desenvolver e/ou ampliar sua competência leitora por meio de atividades voltadas à compreensão dos níveis fundamental, narrativo e discursivo do texto.

Para esta **1ª atividade de leitura**, os alunos irão ler um poema de Jorge de Lima, intitulado “Essa Negra fulô”.

MÓDULO I

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** desembreagem enunciativa e interna, ancoragem (actorialização, temporalização e espacialização), efeitos de realidade e escolhas lexicais.

Objetivos

- Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais;
- Identificar os mecanismos de ancoragem (actorialização, espacialização temporalização) utilizados no discurso;
- Depreender os efeitos de sentido propostos por meio da ancoragem;
- Perceber os mecanismos de ancoragem como elementos de proximidade ou distanciamento do enunciador em relação ao discurso que produz;
- Compreender a delegação de voz no texto como mecanismo de efeito de realidade.

Carga horária: 04 aulas de 45 min cada.

1. Motivando para leitura (o antes) – Perguntas de leitura
2. Desdobramento de leitura (o durante)
 - 2.1 Leitura silenciosa
 - 2.2 Leitura colaborativa
3. Compreensão e interpretação do texto “Essa Negra fulô” (o depois) - Parte I

1º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 01 AULA

De acordo com SOLÉ (1998), a atividade de leitura deve ser precedida por um momento de motivação (**o antes**). Corroborando com tal pensamento, antes da leitura do texto, propõe-se uma prática de oralidade, com base em questionamentos realizados aos alunos. Abaixo, sugerimos algumas perguntas que funcionarão como um suporte para a discussão que o poema traz.

1. Nos dias atuais, os negros recebem pagamento em troca de sua força de trabalho?
2. Quando os primeiros negros desembarcaram no Brasil, vindo em navios negreiros, que tipo de trabalho passou a ser desenvolvido por eles?
3. Mulheres e homens negros realizavam as mesmas funções, no período escravocrata?
4. Nesse período, eles recebiam algum pagamento em troca de sua força de trabalho?
5. As negras eram assediadas e violentadas sexualmente? Caso a resposta seja positiva, diga quem, geralmente, cometia esses atos?

→ Professor, converse com seus alunos acerca das indagações propostas acima, para só, então, iniciar a prática de leitura do texto.

2º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 01 AULA

ATIVIDADES

→ Oriente os alunos a realizarem, inicialmente, uma **leitura silenciosa** do poema.

Professor, a leitura silenciosa é importante para que o aluno se familiarize com o texto, identifique palavras que não conhece o significado, perceba as informações interligadas com algum conhecimento que já possui, relacione-se com informações novas, enfim, será um momento de reconhecimento do texto.

→ Proponha uma segunda leitura, reforçando a necessidade da releitura no processo de compreensão textual. Informe-os de que neste segundo momento irão realizar uma **leitura colaborativa**.

A leitura colaborativa está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN - (2000). Nessa perspectiva, professor e alunos refletirão sobre o texto com base em perguntas, inferências e validação das projeções de sentido que realizarem durante a ação leitora, o que se alinha com as estratégias de leitura previstas por SOLÉ (1998) adotadas neste caderno pedagógico.

Sugere-se, durante a **leitura colaborativa**, que o professor adote os seguintes procedimentos:

- Discutir o uso da 1ª pessoa, na estrofe inicial, como recurso para indicar subjetividade no discurso;
- Relacionar, a esse uso, a delegação de voz para reforçar a intenção de atribuir maior veracidade aos fatos presentes no discurso;
- Levantar hipóteses acerca da expressão “isso já faz muito tempo”, usada entre parênteses na 1ª estrofe, como recurso que auxilia na temporalidade das ações;
- Questionar a essencialidade dessa expressão na construção dos sentidos propostos pelo enunciador;
- Relacionar os atores textuais aos espaços em que estão situados, levantando hipóteses acerca de tal relação na concretização dos sentidos;
- Abordar a utilização de palavras típicas de um vocabulário de época, como “forrar”, “frasco de cheiro” e “açoitar”, selecionados por sua adequação ao contexto explorado.

Lembramos que estas indagações propõem ao aluno uma leitura do texto no viés semiótico.

TEXTO

Essa Negra Fulô

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

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!

(Era a fala da Sinhá)

— Vai forrar a minha cama,
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!
Essa negrinha Fulô

ficou logo pra mucama,
pra vigiar a Sinhá
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!

vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

“Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco.”

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?
Vai botar para dormir

esses meninos, Fulô!
“Minha mãe me penteou
minha madrasta me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou.”

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?
(Era a fala da Sinhá
Chamando a negra Fulô.)
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?

— Ah! Foi você que roubou!
Ah! Foi você que roubou!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa.

O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô.)

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de rendas,
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou.
Ah! foi você que roubou.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dêle pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
foi você, negra fulô?
Essa negra Fulô

LIMA, Jorge de. Essa Nega Fulô. *Jornal da Poesia*¹⁸.

3º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 02 AULAS

“Entender o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2010, p. 7) significa não apenas compreender os sentidos presentes em um texto, mas, também, reconhecer os mecanismos e entender os efeitos de sentido que eles proporcionam ao texto. As escolhas enunciativas não são realizadas por acaso, elas partem de um objetivo prévio, por isso os procedimentos assumidos pelo produtor precisam ser partilhados pelo leitor para que a compreensão se efetive.

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 sua função e sua essencialidade. Analisar textos usando a teoria Semiótica Greimasiana significa verificar os usos que cada texto faz de uma dada estrutura para construir seu sentido específico (LARA; MATTE, 2009).

Diante de tais considerações, acreditamos na relevância da teoria dos níveis de leitura, do percurso gerativo de sentido, para ampliação de competências leitoras, uma vez que, ao explorar os elementos dos níveis fundamental, narrativo e discursivo nas

¹⁸ Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html>.

aulas de leitura, o professor fornece aos alunos recursos que servirão de subsídios nas práticas de compreender e interpretar um texto.

Aliadas à teoria Semiótica, propomos o uso de estratégias de leitura, que segundo SOLÉ (1998) 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, pois desempenha a função de mediador entre o aluno e o conhecimento, propondo atividades que o incentivem a ler o texto.

Ao implementarmos este caderno pedagógico, buscamos aliar essas duas referências, no intento de contribuir para a ampliação da competência leitora dos alunos, possibilitando-os perceber os significados que constroem o texto.

Questões de leitura (o depois)

Professor, na construção dos sentidos, a Semiótica do Texto utiliza o recurso da *ancoragem*, que diz respeito a amarrar o discurso a *pessoas, espaços e tempos (momento, períodos, datas)* que o receptor reconhece como “reais” e/ou “existentes”, a fim de fazer do discurso uma cópia da realidade, tornando-o aceito pelo receptor.

→Nesta 1ª questão, discuta com os alunos o efeito de subjetividade causado pela marca enunciativa de 1ª pessoa (meu), que denota uma parcialidade ao discurso, uma visão dos fatos daquele que enuncia, isto é, produz o discurso.

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.”*

Nas **questões de 02 a 05**, a intenção é levar o aluno a perceber a **ancoragem** como recurso explorado pelo enunciador para promover a ilusão de que os fatos ocorridos são reais, de que seus seres são ‘de carne e osso’, o que possibilita ao discurso transformar-se em cópia do real (BARROS, 2010).

QUESTÕES

2. Na produção de textos há um recurso chamado iconização. 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.

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.

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

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)	Temporalização (tempo)	Espacialização (espaço)
01	Eu lírico	Presente	Indefinido
02			
03			
04			

Professor, discuta com os alunos a relação semântica existente entre os atores, o tempo e o espaço, reforçando que as escolhas desses elementos não são aleatórias na produção do discurso.

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.

5) Que realidade seria essa?

A finalidade última de todo ato comunicativo é persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado (FIORIN, 2016). Para alcançar tal objetivo, ocorre um jogo complexo de manipulação, no intuito de fazer o enunciatário crer na **verdade** do que se transmite; a esse recurso, a Semiótica do Texto denomina de “**efeito de realidade ou de referente**”. As questões 04 e 05 objetivam levar o aluno a identificar e compreender como esse recurso auxilia na construção dos sentidos no texto.

→ Professor, explique aos alunos que ao delegar a voz a um ator já inscrito no discurso, o enunciador estabelece um **discurso direto**. Esse cria um **efeito de realidade**, proporcionando ao enunciatário a ilusão de ouvir o outro, ou seja, suas “verdadeiras” palavras. Dessa forma, o fazer persuasivo se torna mais eficaz.

QUESTÃO

- 6) Outra estratégia utilizada na produção de textos para dar veracidade aos fatos é **delegar a voz** aos personagens no interior do texto.
- O narrador (eu lírico) lançou mão desse recurso? Em caso de resposta positiva, comprove com algumas falas de personagens.
 - Na sua opinião, a fala de personagens no texto atribui, realmente, mais verdade ao que está sendo dito? Justifique sua resposta.

O **léxico** consiste no repertório de palavras de uma língua. Na Semiótica do Texto, as palavras que compõem esse léxico podem representar **temas** e **figuras**. Essas representam no texto coisas e acontecimentos do mundo natural, enquanto aqueles interpretam e explicam os fatos que ocorrem e tudo aquilo que existe no mundo. (FIORIN, 2003, p. 93)

→ Explique aos alunos que o enunciador faz suas escolhas lexicais em consonância com os efeitos de sentido pretendidos.

→ Reforce, também, que para realizar uma boa leitura, não basta ao enunciatário identificar a escolha feita pelo enunciador, mas verificar qual é a função que a palavra desenvolve no estabelecimento do sentido proposto.

QUESTÕES

- 7) Em relação ao léxico do poema, podemos notar o uso de palavras atípicas em nosso vocabulário atual. Destaque algumas.
- 8) Com que finalidade essas palavras foram selecionadas para compor esse texto?

MÓDULO II

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Relações argumentativas: implícitos e explícitos.
- **Nível narrativo:** Relações actanciais, narratividade textual (percurso narrativo e etapas da narrativa).

Objetivos

- Reconhecer os mecanismos de manipulação do enunciatário nos discursos;
- Identificar informações implícitas no texto;
- Entender os implícitos como recursos argumentativos;
- Perceber os sentidos construídos a partir das relações entre sujeitos textuais;
- Depreender o percurso realizado pelos atores de um texto;
- Compreender as mudanças promovidas no texto por um determinado sujeito.

Carga horária: 04 aulas de 45 min cada.

1. Motivando: conhecendo o poeta Jorge de Lima
2. Prática de oralidade: discussão coletiva do poema “Essa Negra fulô”
3. Compreensão e interpretação do poema “Essa Negra fulô” – Parte II

1º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 02 AULAS

Conhecer os autores dos textos é uma prática de aprendizagem significativa. Primeiro porque amplia o conhecimento do leitor, segundo porque o perfil do autor diz muito sobre sua obra. Dessa forma, perceber a postura de quem escreve frente à sociedade poderá tornar-se um elemento relevante para compreender os pontos de vista expressos nos textos.

ATIVIDADES

→ Professor, sugerimos a exibição para a turma do programa Papopoético¹⁹ (nº 70), conduzido pelo ator Jorge Fernandes, que apresenta o poeta Jorge de Lima, autor do poema “Essa negra fulô”.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y1FhrhwgNII>

→ Escreva na lousa, ou em folhas de papel, as seguintes questões:

1. Por meio do vídeo, vocês obtiveram a informação de que Jorge de Lima foi filho de um senhor de engenho. Essa condição influenciou na obra poética do autor? Justifiquem a resposta fazendo referência ao poema “**Essa Negra fulô**”.

2. Ainda de acordo com o exposto no vídeo, o autor em questão é “dedicado a ler o Brasil”. Relacionando essa afirmativa ao poema, responda: por que o poema “**Essa Negra fulô**” retrata a realidade brasileira no período colonial?

→ Divida a turma em grupos e oriente-os a discutirem as questões propostas por você.

→ Organize um momento de exposição oral. Fomente a troca de ideias e o debate.

2º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 02 AULAS

Professor, a partir deste módulo, inserimos componentes semióticos do nível narrativo: **relações actanciais, percurso narrativo e etapas da narrativa**, pois de acordo com o a teoria Semiótica “para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, (...), descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historinha simulada” (BARROS, 2010, p. 16).

Cabe aqui, um esclarecimento:

É preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Esta diz respeito a uma tipologia textual, sendo características de tipos específicos de texto. Aquela é componente de todos os textos e concerne a uma transformação. Assim, a narratividade se materializa quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final (FIORIN, 2016).

As questões 01 e 02, que abrem a seção de compreensão e leitura do texto “Essa negra fulô” (Parte II), abordam as relações existentes entre os sujeitos textuais, denominadas pela semiótica de **relações actanciais**.

QUESTÕES

Considerando a leitura do poema “Essa negra fulô” e as discussões realizadas em classe, respondam individualmente às questões propostas:

1. Qual a situação da Negra fulô em relação aos seus senhores (Sinhô e sinhá)?
2. Que atributos da Negra chamavam a atenção do sinhô? E da sinhá?
3. O que levava a Negra fulô a aceitar sua condição de submissão?
4. Logo após chegar a fazenda, Negra fulô assumiu a função de mucama. Quais motivos a levaram a se tornar uma mucama?

Professor, essas questões procuraram trabalhar nos alunos a concepção de que as estruturas narrativas simulam os relacionamentos humanos e a luta do homem em busca de objetos-valor (BARROS, 2010). Nesse sentido, indagam sobre a relação vivenciada entre a negra e seus senhores, sua condição de submissão e a função que ela exercia na casa, dentre outros aspectos que estão enquadrados no enunciado elementar.

→ Professor explique aos alunos que as questões 01 e 02 abordam as relações entre os sujeitos textuais. Estimule-os a refletirem sobre a disparidade que há entre a visão do sinhô e da sinhá em relação à Negra. Aqui, surge uma boa oportunidade para debater a sexualização da mulher negra.

De acordo com a teoria Semiótica, a narratividade textual é construída a partir da articulação das quatro fases, apresentadas abaixo:

Manipulação	Competência	“Performance”	Sansão
Um personagem induz outro a fazer alguma coisa. O que vai fazer precisa: querer ou	O sujeito do fazer adquire um saber e poder.	O sujeito do fazer executa sua ação.	O sujeito do fazer recebe castigo ou recompensa

dever			
-------	--	--	--

Fonte: FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. Para entender o texto: leitura e redação. Ática: São Paulo, 2003.

Com as questões de número 03 e 04, espera-se que os alunos compreendam duas dessas etapas: a manipulação e a competência.

→ Explique aos alunos que a negra era manipulada pela condição de escravidão em que vivia. Em uma narrativa, um sujeito pode ser manipulado por um ser animado (pessoa, animal, etc) ou por um ser inanimado (a seca do Nordeste que manipula os retirantes a saírem de sua terra). Reforce que toda ação é realizada por impulso de algo ou alguém. Compreender esse movimento é essencial para perceber as relações de manipulação existentes em todo e qualquer texto.

→ Diga-lhes que a negra só assumiu a função de mucama, na casa grande, porque tinha habilidades (competência) para tal: abanava a sinhá, coçava sua coceira, colocava as crianças para dormir, dentre outras funções. Além disso, era “bonitinha”. Nesse momento, é possível instigar um debate sobre as diversas formas de exploração da mulher negra no período escravocrata.

A argumentação e o jogo argumentativo

“A finalidade última de todo o ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite.” (FIORIN, p. 75, 2016)

Nesse jogo persuasivo, para convencer o enunciatário da verdade de seu discurso, o enunciador lança mão de determinados recursos argumentativos, dentre eles estão os mecanismos de explicitar e implicitar os conteúdos. A opção de utilizar um ou outro meio na construção do discurso é uma escolha do enunciatário, e não ocorre por acaso. É importante discutir com os alunos os motivos que levam o produtor a fazer essa seleção.

→ Professor, lembre aos alunos que, ao ler um texto, o leitor, muitas vezes, se depara com informações que não estão explícitas, mas aparecem nas entrelinhas do texto. O leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas.

As questões de 05 a 07 visam desenvolver nos alunos a competência de ler os conteúdos explícitos e implícitos no poema.

QUESTÕES

5. Das acusações de Sinhá originavam-se os castigos aplicados à Negra fulô.

- a) De que ela era acusada?
- b) Que castigo lhe era aplicado?
- c) Essa prática punitiva era comum na sociedade escravocrata? Por quê?
- d) O que levou o Sinhô a desejar, ele próprio, a aplicar a punição a Negra fulô?

6. Destaque do poema versos que pressupõem a sensualidade e a beleza da mulher negra.

7. Ao final do poema, podemos pressupor que a Negra fulô passou a ser mais que mucama na casa grande. Por quê?

Ao responder tais questões, espera-se que os alunos percebam os diferentes meios que o produtor utilizou para dispor os conteúdos descritos no texto. Ora, ele explicitou; ora, implicou os conteúdos, exigindo maior competência de leitura para a compreensão textual. Professor, reforce esse aspecto com a turma.

→ Professor, a questão 05 aborda informações explícitas. As opções – a, – b e - d são perguntas de resposta textual, mesmo estando diretamente ligadas ao texto, não são perguntas de cópia, nas quais o leitor simplesmente transcreve um trecho do texto; na opção –c apresenta-se uma pergunta de resposta inferencial, em que o aluno precisa pensar sobre o texto e se deslocar para fora dele, a fim de formular sua resposta. Em todas as perguntas, priorizou-se a leitura na perspectiva da interação e no viés semiótico de compreender o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

→ Nas questões 06 e 07, são abordadas, por meio da pressuposição, as informações implícitas no poema.

→ Elucide essa diferença para os alunos e discuta os efeitos de sentido produzidos por meio desse mecanismo argumentativo.

QUESTÃO

8. Considerando sua compreensão e estando atento às respostas anteriores, trace o percurso da Negra fulô, até o seu estágio final, o momento em que ela se envolve sexualmente com o sinhô e é acusada de roubá-lo da sinhá.

Professor, o percurso do sujeito é formado por duas etapas da narratividade: a competência e a performance, apresentadas anteriormente no quadro proposto por Fiorin (2003). A primeira diz respeito à aquisição pelo sujeito de um saber e/ou poder fazer e a segunda corresponde à execução da ação. Logo, para um sujeito concretizar uma ação, é necessário que saiba e/ou possa fazê-la.

MÓDULO III

Objetivos

- Perceber o diálogo temático existente entre o passado e o presente;
- Reconhecer o percurso narrativo;
- Identificar traços sensoriais;
- Depreender os revestimentos figurativos;
- Identificar a temática central de um texto;
- Compreender a base de oposição semântica que constrói um texto.

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Tematização e figurativização (investimentos figurativos e revestimentos sensoriais)
- **Nível narrativo:** narratividade textual e etapas da narrativa.
- **Nível fundamental:** oposição semântica mínima, euforia e disforia

Carga horária: 04 aulas de 45 min cada.

1. Intertextualidades: leitura de reportagens

1.1 Reportagem I: Mulheres negras enfrentam discriminação, racismo ainda persiste no trabalho.

1.2 Reportagem II: Racismo sem punição: quando a cor da pele importa mais que o currículo.

2. Atividade oral: Debate regrado

3. Compreensão e interpretação do poema “Essa Negra fulô” – Parte III

1º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 02 AULAS

Professor, neste módulo as atividades abordam os três níveis do percurso gerativo de sentido: O primeiro deles é o fundamental, que corresponde à etapa mais simples e abstrata, na qual se manifesta a oposição semântica mínima do texto; o segundo é o nível narrativo ou das estruturas narrativas, no qual se organiza a narrativa, do ponto de vista de um sujeito que passa por mudanças de estado e, por fim, o nível do discurso, em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (FIORIN, 2016).

ATIVIDADES

Este módulo traz a leitura de algumas reportagens voltadas à discussão do preconceito e do racismo contra a mulher negra, na sociedade atual, pois é oportuno fomentar nos alunos a concepção de que os textos são representações da realidade e, portanto, ao serem produzidos, consideram os contextos sociais, históricos e culturais em que estão inseridos. A exploração dessa “ponte” entre o passado e o presente pode contribuir muito nas aulas de leitura, porque além de ampliarem o acervo literário dos alunos, auxiliam o professor na formação de um leitor crítico e autônomo.

→ Organize os alunos em grupo e distribua as reportagens²⁰: Mulheres negras enfrentam discriminação, racismo ainda persiste no trabalho²¹ e “Racismo sem punição: quando a cor da pele importa mais que o currículo²²”.

→ Oriente-os a lerem e discutirem os textos.

²⁰ Os textos estão anexos ao caderno pedagógico.

²¹ Disponível em: <http://www.sindibancarios.org.br/abraconac/default.asp?ids=308&idf=19390>.

²² Disponível em: <http://www.ceert.org.br/noticias/mercado-de-trabalho-comercio-servicos/18898/racismo-sem-punicao>.

- Professor, peça para que relacionem as temáticas abordadas nas reportagens com as apresentadas no poema “Essa Negra fulô”

Após esse momento, o professor deverá organizar um jogo de perguntas e respostas, a fim de estimular a produção oral, a socialização, a criticidade e o debate de temas que permeiam a compreensão do poema em estudo nesta atividade de leitura.

1º - É importante realizar um sorteio das temáticas descritas no quadro. No entanto, o professor poderá ajustar a metodologia da atividade de acordo com a realidade de sua sala de aula.

Nº	TEMÁTICAS
1.	A mulher negra na sociedade escravocrata e na sociedade atual
2.	A visão da sociedade em relação aos negros no Brasil
3.	A sexualização da mulher negra
4.	A violência social e física contra os negros
5.	A visão do próprio negro em relação ao seu papel na sociedade escravocrata e na sociedade atual.

2º - Cada grupo ficará com uma temática para discutir e elaborar uma pergunta que deverá ser respondida oralmente pelos demais grupos.

3º - Após cada proposição, os grupos terão um tempo estimado de três minutos para exporem suas respostas. Ao final de cada rodada, abre-se um tempo de cinco minutos para intervenções do professor e demais alunos que desejarem se posicionar.

Professor, a atividade é passível de ajustes à realidade de sua sala de aula.

Para finalizar a atividade

Cabe evidenciar que as duas reportagens utilizadas discutem aspectos mais abstratos e apesar de trabalharem assuntos semelhantes aos do poema, trazem menos concretude e mais efeitos enunciativos explícitos. É nesse ponto que se centraliza o objetivo desta atividade: conduzir os alunos a estabelecerem uma linha comparativa entre os textos, visualizando, assim, onde convergem e em que momento se distanciam. Um leitor competente desempenha bem essa função e percebe de forma eficaz que é por meio de temas e figuras que se concretizam as ideias de um texto.

2º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 02 AULAS

QUESTÕES

1. Tendo em vista as leituras e o jogo de perguntas e respostas:

a) Quais as semelhanças entre a sociedade escravocrata e a atual, no que diz respeito ao negro.

b) E quais as diferenças?

Professor, essas questões buscam levar os alunos a perceberem os **temas** discutidos no poema.

E o que são **temas**?

Para a semiótica, “temas são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos” (FIORIN, 2003). Por exemplo, humanidade, preconceito, privação, felicidade, racismo, necessidade. Podemos dizer que temas se concretizam por meio de **figuras**.

2. Para manipular o Sinhô e não ser castigada, Fulô usa que recurso?

Professor, a manipulação já foi trabalhada no 1º módulo. Segundo BARROS (2010) há quatro maneiras de manipulação: a **provocação**, a **sedução**, a **intimidação** e a **tentação**. Reforce, aqui, que no processo de narratividade, um personagem induz o outro a fazer alguma coisa.

O processo de materialização de temas em *figuras* é denominado **figurativização** e nele está inclusa a **iconização**, recurso utilizado pelo enunciador para levar o enunciatário a reconhecer “imagens do mundo” e a partir delas acreditar na verdade do discurso enunciado. A crença no discurso, por parte do enunciatário, ocorre ou não, de acordo com o reconhecimento das figuras exploradas pelo enunciador (BARROS, 2010).

Professor, as questões 03 e 04 abordam a figurativização com o objetivo de levar os alunos a identificarem os investimentos sensoriais, espaciais e temporais presentes no

poema, além desenvolverem a percepção de que a iconização contribui para fazer das figuras “cópias da realidade”.

QUESTÕES

3. Para melhor caracterizar as temáticas abordadas em um texto, o autor explora traços sensoriais e demarca os espaços e o tempo em que as ações são realizadas. Considerando essas informações, preencha os espaços com palavras e expressões que representem qualquer um desses traços.

TRAÇO ESPACIAL	TRAÇO TEMPORAL
_____	_____
_____	_____

TRAÇO SENSORIAL VISUAL	TRAÇO SENSORIAL TÁTIL	TRAÇO SENSORIAL AUDITIVO
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. Considerando os traços utilizados para revestir os personagens, o espaço e o tempo no texto, responda:

- Que traço visual está relacionado à sexualização de negra Fulô?
- Que traços táteis estão relacionados à submissão de Fulô aos seus senhores?
- Que traços de espacialização e temporalização representam o poder que os senhores (sinhô e sinhá) exercem sobre a escrava?

→ Professor, espera-se que os alunos percebam a relação entre as questões 03 e 04 e utilizem os traços semânticos explorados na 3ª questão, para responderem à 4ª.

→ Oriente-os a realizarem essa relação.

QUESTÕES

5. Considerando a leitura dos textos e o debate realizado em sala, que realidade o poeta procurou representar em seu poema?

Professor, reforce que as diversas figuras que permeiam o texto são iconizadas para representar uma realidade. Assim, sinhá, sinhô, feitor, banguê, negra, açoitar, dentre outras, são a representatividade da escravidão.

A primeira etapa do percurso gerativo de sentido, tal como propõe a semiótica, diz respeito às estruturas fundamentais. “Trata-se da relação de oposição ou de ‘diferença’ entre dois termos, no interior do mesmo eixo semântico que os engloba (...)” (BARROS, 2010). Assim, um texto pode se construir na relação de oposição entre vida / morte e amor / ódio, por exemplo.

→ Professor, nas questões abaixo, a intenção é mostrar aos alunos que as figuras do texto se ligam aos temas discutidos. Assim, as relações de oposição “poder x servidão” são representadas no texto por percursos onde figuram o sinhô x negra, ou sinhô x feitor, dentre outras relações.

6. Para mostrar com mais clareza essa realidade, o poeta organizou as informações em dois campos semânticos que se opõem, são eles:

- a) escravidão x servidão
- b) poder x autoridade
- c) poder x servidão
- d) escravidão x servilismo

7. Essa oposição centrou-se na relação de que atores do poema?

UNIDADE II – 2ª ATIVIDADE DE LEITURA

Objetivo geral: ampliar a competência leitora, no que tange o processamento dos significados do texto, por meio de atividades de compreensão e interpretação de textos do gênero poema, a partir dos níveis do PGS.

Para esta **2ª atividade de leitura**, os alunos irão ler um poema de Manoel Bandeira, intitulado “**Profundamente**”.

MÓDULO I

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** desembreagem enunciativa, investimentos figurativos, ancoragem (actorialização, temporalização, espacialização), efeitos de realidade.
- **Nível fundamental:** euforia e disforia.

Objetivos específicos

- Entender os efeitos de sentido produzidos pelas projeções da enunciação (desembreagem enunciativa) no poema;
- Perceber as intenções argumentativas do enunciador por meio das pistas linguísticas do texto;
- Compreender a caracterização dos atores, do tempo e do espaço como meios de tornar o discurso enunciado “cópia da realidade”;
- Reconhecer o valor positivo ou negativo (euforia e disforia) de termos que constroem a base de oposição semântica do poema.

Carga horária: 04 aulas de 45 min cada.

1. Motivando para leitura (o antes) – Perguntas de leitura
2. Desdobramento de leitura (o durante)
 - 2.1 Leitura silenciosa
 - 2.2 Leitura compartilhada
 - 2.3 Leitura colaborativa
3. Compreensão e interpretação do poema “Profundamente” (o depois) – Parte I

1º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 01 AULA

Assim como prevê Solé (1998), a atividade de leitura deve ser precedida de um momento de reflexão que auxiliará o leitor na compreensão do texto. Neste caderno, adotou-se como instrumento motivacional a prática de perguntas ao texto. São questionamentos que trazem para o centro das discussões assuntos relacionados ao tema central abordado pelo texto.

→ Professor, estabeleça com os alunos uma discussão oral partindo dos questionamentos listados abaixo. De acordo com a fluência da atividade, é possível a inserção de outras perguntas.

Perguntas ao texto (o antes)

- O que são lembranças?
- Que sentimentos podem estar interligados às nossas lembranças?
- As lembranças estão relacionadas ao saudosismo, isto é, a saudade que podemos sentir de algo ou alguém?
- Como você vê a morte?
- Você já enfrentou uma perda (morte) de alguém muito próximo? A saudade ajuda ou atrapalha nesses casos?
- Você sente saudade de sua infância Por quê?
- Quais as principais lembranças que você tem de sua infância?
- Seus avós ou pais costumam recordar a infância deles e dividir essa experiência com vocês?

2º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 01 AULA

Modos de leitura (o durante)

Após esse momento, proponha aos alunos três momentos de leitura:

1. Leitura silenciosa

2. Leitura compartilhada

3. Leitura colaborativa

→ Professor, a leitura silenciosa é um momento muito particular do leitor, por isso oriente o aluno a “desfrutar desse momento”. Sugira que grifem, circulem, anotem, em fim que possam iniciar uma relação de intimidade com o texto.

→ Para realização da leitura compartilhada, organize a turma, de forma que os alunos possam ler em voz alta, priorizando a percepção de entonação, de ritmo e rima, já que estamos falando de poema.

→ No último momento de leitura, desenvolva com a turma a leitura colaborativa. Nesta concepção de compreender e interpretar o texto, o objeto de leitura, o professor deve priorizar os sentidos construídos textualmente e explorar os mecanismos enunciativos utilizados para efetivar as informações presentes no texto.

Professor, a leitura compartilhada é um estímulo para os alunos, principalmente para aqueles que apresentam maiores dificuldades na leitura em voz alta, pois adquirem mais confiança na partilha com os colegas.

Diante da relevância de realizar hipóteses e inferências durante o ato de ler, sugere-se que durante na realização da leitura colaborativa, o professor conduza o aluno-leitor à reflexão, a partir dos procedimentos listados a seguir:

1. Discutir o uso da 1ª pessoa em todo texto, como recurso empregado para atribuir um caráter subjetivo ao discurso;
2. Estimular a observação da transição temporal existente no poema;
3. Chamar a atenção para a utilização de diferentes tempos verbais no poema, caracterizando os sentidos opostos do texto;
4. Levantar hipóteses acerca da escolha de advérbios que se opõem semanticamente;
5. Refletir sobre os sentimentos presentes no texto, e de que forma os espaços, os tempos e as personagens contribuem para a caracterização deles.

Reforçamos que os itens apontados para nortear a leitura colaborativa, acionam mecanismos de leitura propostos pela Semiótica do texto.

Profundamente**Manuel Bandeira**

Quando ontem adormeci
 Na noite de São João
 Havia alegria e rumor
 Estrondos de bombas luzes de Bengala
 Vozes, cantigas e risos
 Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
 Não ouvi mais vozes nem risos
 Apenas balões
 Passavam, errantes
 Silenciosamente
 Apenas de vez em quando
 O ruído de um bonde
 Cortava o silêncio
 Como um túnel.
 Onde estavam os que há pouco
 Dançavam
 Cantavam
 E riam
 Ao pé das fogueiras acesas?

— Estavam todos dormindo

Estavam todos deitados

Dormindo

Profundamente.

*

Quando eu tinha seis anos

Não pude ver o fim da festa de São João

Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele
 tempo

Minha avó

Meu avô

Totônio Rodrigues

Tomásia

Rosa

Onde estão todos eles?

— Estão todos dormindo

Estão todos deitados

Dormindo

Profundamente.

Texto extraído do livro "**Antologia Poética -
 Manuel Bandeira**", Editora Nova Fronteira –
 Rio de Janeiro, 2001, pág. 8

3º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 02 AULAS

Professor, ao utilizar a 1ª pessoa do discurso, o enunciador fabrica um efeito de subjetividade no texto. Para a teoria Semiótica, esse recurso chama-se **desembreagem enunciativa** e é por meio desse procedimento que se projeta um “eu” nos discursos.

Questões de compreensão e interpretação – parte I (o depois)

QUESTÃO

→ Na questão de número 01, discuta com os alunos exatamente a desembreagem enunciativa. O porquê do uso da 1ª pessoa no poema? Que efeito essa escolha causa no discurso? A leitura é, sem dúvida, um ato de reflexão.

1. Como já discutimos, o poema é escrito em 1ª pessoa.

a) Com que objetivo o enunciador (quem produz o texto) fez essa opção?

b) Essa escolha atribui objetividade ou subjetividade ao poema? Explique.

c) Que pistas textuais o enunciador deixa no texto para que se possa chegar à resposta da opção anterior?

d) Apesar de não atribuir ao sujeito do texto (representado pela 1ª pessoa) características explícitas, podemos, pela compreensão textual, aliada às pistas linguísticas, caracterizar esse sujeito. Assim, atribua a ele algumas características percebidas por você, a partir da leitura do texto.

Professor, lembre-se que os **temas** são materializados nos discursos por meio **figuras**. Para que essas figuras se tornem “cópias da realidade”, recebem investimentos figurativos. A opção **d**, desta 1ª questão, traz exatamente esse procedimento. Ao caracterizar os personagens, o enunciador procura deixá-los o mais próximo possível da realidade que está sendo representa.

A temporalização é um dos mecanismos de discursivização. No poema, por meio dele, o enunciador o estabeleceu um jogo temporal entre o passado e o presente, tempos que marcam, respectivamente a infância e a vida adulta do eu lírico.

→ Professor, as questões de número 02 e 03 objetivam levar os alunos a perceberem com que intenção o enunciador fez esse jogo temporal. Para a Semiótica, não basta somente saber o que o texto diz, mas, também, como e por que diz. Ao compreender esses caminhos, o leitor vai construindo mecanismos de leitura que se adequam à compreensão de qualquer texto.

QUESTÕES

2. Na sua opinião por que o enunciador optou por fazer um jogo temporal, explorando verbos no passado e no presente?

3. Esse recurso auxiliou na compreensão do texto? Por quê?

Além da temporalização, a discursivização trabalha com os procedimentos de actorialização e espacialização. É por meio desses procedimentos, que se constituem as pessoas e os espaços do discurso.

Segundo a teoria Semiótica, as pessoas, os espaços e o tempo do discurso recebem investimentos de acordo com a oposição semântica mínima do texto. No poema “Profundamente”, essa oposição é marcada por relações de contrastes ancoradas no pretérito e no presente.

→ Professor, uma boa estratégia seria orientar os alunos a considerarem que o poema representa duas fases da vida do eu lírico. Estimule-os a pensar sobre essa relação e sobre as marcas linguísticas que o enunciador utilizou para esse sentido dicotômico.

A intenção de levar os alunos a listarem diversas relações que estabelecem vínculo e marcam o presente e o pretérito no interior do texto foi conduzi-los ao exame dos dois opostos do poema, no fito de que absorvessem os indícios linguísticos e as informações subentendidas, uma vez que para semiótica é essa oposição que confere o sentido global do texto.

QUESTÃO

4. Preencha os quadros considerando as relações de oposição manifestadas nos tempos marcados no texto (presente e passado).

Quadro I

AÇÕES DO SUJEITO ²³		AÇÕES DOS DEMAIS ATORES CITADOS NO TEXTO	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO

Quadro II

SENTIMENTOS		LUGARES	
PRESENTE	PRETÉRITO	PRESENTE	PRETÉRITO

→ Professor, chame atenção dos alunos sobre os sentidos opostos que aparecem investidos nos mecanismos de discursivização. Discuta com eles de que forma cada um contribui para a construção dos sentidos no poema.

A questão seguinte direciona o aluno a retornar ao quadro da questão 04, refletir acerca das relações discriminadas para, então, respondê-la.

²³ Para Semiótica, o sujeito de um texto deve fazer parte da narratividade textual; por isso para se constituir como tal, precisa operar uma transformação.

QUESTÃO

5. Considerando as relações discriminadas nos quadros acima, responda:

- a) Em que momento do texto acontece a mudança do tempo passado para o tempo presente?
- b) Essa mudança temporal acarreta também uma mudança sentimental no sujeito do texto? Explique sua resposta.
- c) Considerando as lembranças e as ações dos outros atores citados no texto, a infância do sujeito, marcado pela 1ª pessoa, assume um caráter positivo ou negativo no poema? Explique.

Ao relacionar a mudança temporal às transformações sentimentais do eu lírico, o aluno, provavelmente, irá compreender os valores (positivo ou negativo) que cada época assume, no discurso.

Cada um dos elementos que compõem a oposição semântica mínima do texto recebe a qualificação semântica / euforia /*versus* / disforia (FIORIN, 2016). O termo que assume valor positivo é chamado *eufórico*, enquanto o termo que assume o valor negativo é denominado *disfórico*.

Considerando o item c, da questão de número 05, podemos dizer que a infância assume um valor positivo na vida do eu lírico, pois há um sentimento de saudade externado no poema.

→ Professor, lembre-se que euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico²⁴ do leitor, eles estão inscritos no texto (FIORIN, 2016). Dessa forma, no texto de um ecologista, certamente a natureza será um termo *eufórico*, já a civilização assumirá um valor *disfórico*. Por outro lado, num texto que defende o progresso, possivelmente esses valores seriam invertidos.

→ Professor, a oposição semântica mínima faz parte do nível fundamental do discurso e está base de construção de um texto. Ela será trabalhada mais bem especificada no módulo III, desta atividade de leitura.

²⁴ Referente à axiologia, que concerne ou diz respeito a um valor.

MÓDULO II

Elementos semióticos trabalhados:

- **Nível discursivo:** Ancoragem (actorialização e temporalização), escolhas lexicais.
- **Nível narrativo:** Narratividade textual – etapas da narrativa.
- **Nível fundamental:** Oposição semântica mínima

1. Retomando a leitura

1.1 Motivando: audição do poema “Profundamente”

2. Prática de oralidade: discussão coletiva do texto

3. Compreensão e interpretação do texto “Profundamente” – parte II

Objetivos

- Compreender as relações de oposição presentes no texto;
- Identificar as escolhas lexicais (verbo e advérbio) como recursos para marcar a transitividade temporal entre o passado e o presente;
- Reforçar o reconhecimento das etapas de manipulação e competência na narrativa;
- Perceber que a manipulação pode ter como agente um ser inanimado;

1º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 02 AULAS

Professor, este módulo apresenta procedimentos discursivos dos três níveis do PGS. Alguns dos procedimentos aqui elencados já foram abordados na unidade I, porém se faz necessário retomá-los em perspectivas diferentes.

ATIVIDADES

Motivação de leitura (o antes)

→ Professor, a primeira atividade deste segundo módulo é a retomada de leitura do poema em estudo, nesta unidade, por meio de uma audição²⁵.

→ Após a audição do poema, é importante que se estabeleça um diálogo com a turma sobre a experiência da audição. Estimule os alunos à oralidade. Indague-os acerca dos sentimentos e emoções vivenciados durante a atividade de contemplação do poema.

A audição de textos é uma prática pouco comum na escola. No entanto, acredita-se que é um significativo recurso motivacional. Criar oportunidades para que o aluno possa ouvir poemas na sua voz e na voz de outros, seja do professor, do colega ou em mídias, é um recurso importante para favorecer o processo leitor.

Prática de oralidade (o durante)

→ Professor, após a audição, a proposta é fomentar a oralidade por meio de uma exposição de ideias, com base na leitura do poema. Como sabemos, o poema “Profundamente” apresenta dois momentos distintos que constroem a oposição semântica do texto.

Esse momento foi proposto com a intenção de incentivar a oralidade e introduzir a compreensão de oposição que marca a infância (passado) e a vida adulta (presente).

Abaixo, descrevem-se os passos a serem seguidos:

1. Organize o poema em dois grupos de estrofes, de modo a separar as que relatam o passado do eu lírico, daquelas em que se elucida o presente dele;
2. Organize a turma em grupos e distribua o agrupamento das estrofes;
3. Determine um tempo para que os grupos releiam e discutam os sentidos imbricados nas estrofes;
4. Organize a socialização.

Professor, a atividade é flexível, por isso pode ser adaptada aos mais diversos contextos.

²⁵ O áudio do poema “Profundamente” está disponível
http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=8250

2º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 02 AULAS

Compreensão e interpretação de texto – parte II (o depois)

Na etapa da manipulação há sempre um manipulador que age para levar o sujeito a realizar uma performance. Esse manipulador pode ser um personagem coletivo (povo, pátria), um personagem isolado (rei, princesa) ou mesmo um ser inanimado, por exemplo, a seca do nordeste que manipula o sertanejo a se retirar de sua terra (FIORIN, 2003).

→ Professor, na questão de número 01, a *saudade* impulsiona o sujeito do fazer a recordar de sua infância, por isso assume o papel de manipulador, que, neste caso, se encontra implícito.

IMPORTANTE

A saudade, como agente manipulador, introduz no texto diversos temas secundários que confluem para uma temática central, que é construída com base na oposição semântica mínima. Tanto os temas quanto as figuras são materializados por palavras que compõem o léxico de uma língua. Ora, o léxico, então, trabalha para construir as estruturas fundamentais. Em “Profundamente”, há palavras selecionadas para marcar o tempo de infância (passado) e a vida adulta (presente), momento em que se passa a narrativa. Além dos verbos, os advérbios foram selecionados para exercer essa função no poema.

As questões de número de número 03 e 04 procuram levar os alunos a perceberem as escolhas lexicais como recursos explorados pelo enunciador para engendrar o sentido do texto.

QUESTÕES

3. Em relação às escolhas lexicais, que muito contribuem para a construção dos sentidos textuais, responda:

- a) Que advérbios o autor utilizou para marcar os dois tempos em que ele transitou durante o texto?
- b) Qual o significado do advérbio **profundamente** nas duas vezes em que aparece no texto?

Professor, se necessário, retome com os alunos o conceito de advérbio e seus contextos de uso. Sugerimos a leitura de BECHARA (2009) e NEVES (2002). Esta faz uma abordagem na perspectiva da linguística e aquele na visão tradicional.

→ Professor, no item – a, o intento é direcionar os alunos à compreensão de que os advérbios foram projetados no texto para marcar a transitividade do eu lírico, que se movimenta em dois tempos distintos.

→ Reafirme que os advérbios foram utilizados como procedimentos construir o discurso, auxiliando na articulação dos sentidos.

Em um enunciado, os três tempos fundamentais são o presente, o pretérito e o futuro. Esses tempos são marcados em relação a um ponto de referência. O presente expressa o que é concomitante a esse ponto, o pretérito, o que é anterior a ele; o futuro, o que é posterior (FIORIN, 2003)

Fiorin (2003) esclarece que esse ponto de referência pode ser o momento da produção do texto (momento da fala: agora) ou um marco temporal instalado no texto (um então passado ou futuro).

→ A questão de número 06 visa trabalhar a percepção do tempo no texto. Observe

QUESTÃO

6. As estrofes abaixo, retiradas do poema, apresentam uma mudança temporal no verbo **estar**. Analise-o para responder.

ESTROFE IV

— **Estavam** todos dormindo
Estavam todos deitados
 Dormindo
 Profundamente.

ESTROFE VII

— **Estão** todos dormindo
Estão todos deitados
 Dormindo
 Profundamente.

- a) Na estrofe IV, o verbo remete o sujeito a que tempo?

b) Já na estrofe VII, em que tempo o sujeito se encontra?

c) Considerando o texto, explique a diferença de sentido entre as estrofes?

→ Professor, explique aos alunos que nesses trechos, bem como em todo o poema, o tempo é ordenado com referência ao momento da fala (o agora). Assim, “**estavam**”, na estrofe IV, remete o sujeito ao passado, enquanto o “**estão**”, situa-o no presente, em relação à instauração do enunciado (produção do texto).

CONSIDERAÇÕES

Nem sempre o ponto de referência é o momento da fala, a referência temporal pode estar instalada no próprio texto (um então passado ou futuro).

→ Abaixo apresentamos um exemplo que pode ser base de explicação aos alunos para consolidar essa referenciação do tempo.



EXEMPLO

No dia 15 de novembro de 2015 morreu minha avó. Na semana anterior ela fora internada em estado grave, vítima de um AVC.

No exemplo, o tempo é ordenado em relação a um marco temporal inscrito na frase (15 de novembro de 2015). Assim, a semana anterior (em que fora internada) indica um passado em relação ao marco temporal determinado no texto, que já é passado.

ATIVIDADE DE PESQUISA

Para finalizar este módulo, sugerimos uma atividade de pesquisa. A intenção é que os alunos possam conhecer mais sobre o poeta **Manuel Bandeira**. Ademais, ter contato com a obra de um autor, suas características e afinidades literárias, pode fornecer ao leitor importantes pistas para a compreensão de um texto de sua autoria. Dessa forma, propôs-se a atividade descrita abaixo:

Conhecer o autor, suas características e afinidades literárias, pode nos fornecer importantes pistas para chegarmos a completude de entendimento de um texto. Nesse sentido, façam uma pesquisa sobre o poeta **Manuel Bandeira**, autor do poema “**Profundamente**”.
A pesquisa deve ser realizada em grupo (os mesmos da atividade I) e socializada com a turma, no nosso próximo encontro.

→ Professor, a biblioteca escolar pode se constituir em uma importante fonte de pesquisa.

→ Sugerimos outras fontes para serem ofertadas aos alunos:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca>

<portal.mec.gov.br/dominio-publico>

MÓDULO III

Objetivos

- Perceber o processo de iconização das figuras do discurso como meio para torná-las “imagens do mundo real”;
- Compreender a iconização como estratégia do enunciador para levar o leitor a acreditar no discurso produzido;
- Reconhecer os sentidos opostos que sustentam a base semântica do poema;
- Identificar os elementos sob os quais são inseridos os sentidos que compõem a oposição semântica mínima.

1º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 01 AULA

Este módulo se inicia com a socialização da pesquisa proposta no módulo anterior. Dessa forma,

→ organize os grupos para a socialização das pesquisas. É importante que a turma esteja motivada, por isso reforce a importância da leitura e da pesquisa na formação crítica do leitor.

→ Explique que o ideal é utilizar mais de uma fonte de dados em uma pesquisa, pois o pesquisador precisa de leituras diferentes para formar seu ponto de vista.

Após a exposição dos grupos, propomos a apresentação de um documentário²⁶ sobre o poeta, com o intuito de “alimentar” o conhecimento da turma a vida e obra de Manuel Bandeira.

→ Professor, ao final deste momento inicie um diálogo com os alunos, procurando pontuar as relações existentes entre as informações apresentadas no documentário e nas exposições, com o “Profundamente”.

2º MOMENTO

TEMPO ESTIMADO: 01 AULA

Este módulo evidencia dois procedimentos semióticos: os revestimentos sensoriais que iconizam as figuras e a oposição semântica mínima do poema.

Professor, as leituras temáticas presentes no poema “Profundamente” estão concretizadas em diferentes investimentos figurativos, todos eles caracterizados pela oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais, que separam, no poema, a ausência da presença, sentidos abstratos que são a base de significação deste poema.

As questões de número 01 e 02 foram propostas com o objetivo de levar os alunos a refletirem acerca dos revestimentos sensoriais explorados nos dois tempos do poema: o tempo das lembranças e o tempo da realidade, a fim de observarem como o enunciador reveste as figuras e o propósito com que faz; já que a iconização também colabora com a construção da oposição semântica mínima do texto.

²⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rNSrgkpwBjo>

QUESTÃO

1. Na primeira parte do poema, representa-se um momento positivo da vida do sujeito agente. Para dar maior representatividade a esse momento, o autor explora elementos sensoriais. Busque, no texto, palavras e expressões que ativem

a) A visão

b) A audição

2. Na segunda parte do poema, há palavras e expressões em que o autor também explora elementos sensoriais humanos (visão, audição, tato, olfato paladar).

a) Destaque-as.

b) Que elemento sensorial é ativado em cada uma das expressões destacadas?

c) Essas sensações confirmam ou contrapõem as sensações da primeira parte do texto?

Justifique.

d) Levando em conta as duas partes do poema, que sensações e sentimentos se opõem?

Professor, o conteúdo fundamental desse poema constrói suas diferentes leituras a partir da oposição entre *presença* versus *ausência*. A *ausência*, enquanto conteúdo abstrato, está centrada na vida adulta do sujeito destinatário e é marcada pela saudade de tudo e de todos que ficaram para trás. Assim, firma-se a oposição com a *presença*, conteúdo fundamental fixado na infância, onde se materializam as figuras que permeiam a vida do sujeito destinatário (as festas, as pessoas, as coisas daquela época...) e são responsáveis por sua subentendida felicidade.

A questão de número 03 aborda esse conteúdo semântico mínimo. Seu objetivo é conduzir os alunos à compreensão dessa base semântica fundamental.

Professor, o nível fundamental vem sendo trabalhado somente no final das atividades de leitura. A opção se justifica pela abstração da base semântica mínima. Assim, partir dos níveis mais próximos da manifestação textual para o mais abstrato, parece-nos coerente, principalmente, se considerarmos o objetivo de desenvolver e ampliar a competência do aluno

3. Analisando as informações de ambas as partes do poema, podemos dizer que há uma oposição de sentido centrada em dois elementos; um deles corresponde a infância, relatada por meio de lembranças do eu lírico. Sabendo disso, responda:

a) Que elemento se opõe a infância no poema?

4. Considerando os sentidos que se opõem dentro do texto, podemos dizer que temática central abordada no texto é:

a) A realidade b) O saudosismo c) Os desencontros da vida d) A vida adulta

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 o presente estudo. Nas últimas décadas, no cenário nacional, vem se ampliando o quantitativo de pesquisas, bem como de eventos acadêmicos que discutem os diversos aspectos que envolvem o ato de ler. Diante dessa perspectiva, fomos buscar nos estudos e teorias acerca da leitura fundamentação que nos auxiliasse na compreensão do problema. Aliando os estudos teóricos a nossa prática na sala de aula, não nos foi suficiente apenas investigar a situação leitora dos alunos, pois, para nós, estava clara a relevância de intervir sobre ela. Nesse sentido, realizamos um estudo de caráter investigativo e propositivo, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública situada no município de Igarapé-Açu – Pará.

A partir desse “mergulho” nas teorias linguísticas, foi possível perceber que há muitas possibilidades de trabalho com a língua materna, especificamente no campo da leitura, foco de nosso estudo. Contudo, por diversos motivos, a escola desconhece essas práticas e centra o processo de ensino – aprendizagem, quase sempre nos mesmos modelos e parâmetros. Não estamos, aqui, tecendo críticas sobre as práticas assumidas pela escola e, conseqüentemente, pelo professor; queremos somente reforçar a importância de injetar, no âmbito escolar, novas possibilidades de ensino da língua portuguesa, no que diz respeito à leitura.

Nesse contexto, acreditamos que a Teoria Semiótica do Texto, disseminada pelo lituano Algirdas Julien Greimas, apresenta-se como uma alternativa para o ensino de leitura na escola, no que se refere à compreensão e interpretação de textos. A Semiótica propõe a construção dos sentidos a partir de um PGS, que se organiza em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Não obstante a sua complexidade, a teoria apresenta uma sintaxe e uma semântica que perpassam por todos os níveis e trabalham toda a estrutura do texto, propiciando ao professor certa autonomia para o trabalho com leitura.

Nossa pesquisa foi orientada por essa teoria desde o seu processo de diagnóstico até a proposição interventiva. No diagnóstico, investigamos a competência leitora dos alunos, a partir de mecanismos da sintaxe e da semântica de cada nível do PGS, com o objetivo de perceber se os alunos, mesmo de forma inconsciente, mobilizam tais procedimentos na construção dos sentidos textuais. Os resultados mostraram que a maioria dos sujeitos da pesquisa apresentava maior competência leitora no nível discursivo do texto. Este nível é o que está mais próximo da manifestação textual, por isso é nele que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído (BARROS, 2010). Em outras palavras, os alunos compreendem com mais frequência as informações que apresentam “marcas” enunciativas espalhadas pelo discurso, como é o caso, por exemplo, da escolha de um narrador em 1ª pessoa, que cria um efeito de subjetividade discursiva. No entanto, para alcançar os diversos sentidos presentes em um texto, ter habilidades de compreensão centradas somente neste nível não é o suficiente para se concretizar uma leitura eficaz.

De posse dos dados coletados, elaboramos nossa proposta de intervenção. Como exposto anteriormente, consideramos essencial que o professor tenha acesso a novas práticas de ensino da língua materna, no que tange à abordagem de leitura na sala de aula. A partir de tal consideração, produzimos um caderno pedagógico, destinado ao docente, sob o título “A Semiótica do texto como instrumento teórico-metodológico para o ensino de leitura”, no intuito de subsidiar o trabalho docente nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no processo de compreender e interpretar textos (leitura). Dessa forma, no caderno, indicamos caminhos, alternativas que levam o professor a aliar teoria à prática, a fim de que possam contribuir para desenvolver e/ou ampliar a competência leitora dos alunos, por meio de atividades de leitura que exploram os níveis fundamental, narrativo e discursivo do PGS, na construção dos significados. Além da Teoria Semiótica, utilizamos as estratégias de leitura definidas por Solé (1998): o investimento leitor nos três momentos: o antes, o durante e o depois. Com o auxílio dessas estratégias, foi possível direcionar ainda mais a leitura de viés semiótico, como revelaram as análises das atividades aplicadas.

Quanto ao material elaborado e às aulas ministradas por nós, 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 do caderno pedagógico 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.

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, já que ela apresenta uma gramática e uma semântica autônoma, 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

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Thays Coelho de. *A construção do sentido: análise semiótica do poema Porta para o quintal de Luiz Bacelar*. Revista Decifrar: Manaus, vol. 02, nº 03, 2014.
- BANDEIRA, *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 8.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua: são os PCNs praticáveis? In ROJO, Roxane (org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149 – 182.
- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2010.
- _____. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. – 3 ed. – São Paulo: Humanitas FFLCH / USP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília, 2000
- BELLE, Larissa Antonia; BORBA, Fabiane. *Percurso Gerativo de Sentido através de um texto publicitário audiovisual*. In Seminário Leitura de Imagem para Educação: múltiplas mídias, 2, 2009, Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília, DF, 2000.
- BRITTO. Luiz Percival Leme. *Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura*. In: *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003*.
- _____. *A leitura e sua promoção*. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.
- COUTINHO. Afrânio (org.). Jorge de Lima. *Obra completa - Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1958. V I. p. 208*.
- CRAVEIRNHA. José. In ANDRADE. Mário de (org.). *Antologia temática da poesia africana*. 3. ed. Lisboa: Instituto Caboverdeano do livro, 1989. p. 180.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço, tempo*. 3. ed. – São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- _____. *Elementos de análise do discurso*. - 15. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2015.
- _____ & SAVIÓLI. Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.

FUZA.A.F; OHUSCHI. M.C.G; MENEGASSI. R.J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479 – 501, jul. / dez. 2011.

GERALDI, João Walderley. *A aula como acontecimento*. 2 ed. - São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996 (coleção Leituras no Brasil).

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. – 2. ed. – Cascavel: Assoeste, 1984.

GODOY. Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 3, p. 20 – 29. São Paulo: 1995.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS. J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2011.

GULLAR. Ferreira. In CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: Linguagens*. - 9 ed. – São Paulo: Saraiva, 2003.

KATO, Mary. A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. – 2. ed. – São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. – 4. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem* – 10. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. *Ensaio de Semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LEFFA. V. J. *Aspectos cognitivos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sangra-Luzzatto, 1996.

MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. Maringá – PR: EDUEM, 2005.

MERITH-CLARAS, Sônia. *O ensino de língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula*. *Estudos semiótico [on-line]* Disponível em: {<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>}. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. v. 8, n. 2, São Paulo, novembro de 2012. Acesso em 18/05/2016.

_____. *Semiótica, leitura, análise linguística: uma proposta de intervenção no ensino fundamental*. 2011. 356p. Tese (Doutorado em estudos da linguagem), Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2011.

_____. *Sala de aula e semiótica: uma experiência de leitura com crianças*. *Estudos semiótico [on-line]* Disponível em: {<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>}. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. v. 5, n. 1, São Paulo, junho de 2009. Acesso em 18/05/2016.

_____. *Leitura e sala de aula: um trabalho a partir da Semiótica*. In: XVII Seminário do CELLIP, 2007, Ponta Grossa.

MONTEIRO, Andreia Cardoso; VEDOVATO, Luciana. Percurso Gerativo de Sentido nas aulas de leitura. *Revista Trama* – vol. 04, nº 07. 1º semestre de 2008, p. 21 a 32.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. – 5. ed. – São Paulo, Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000 (Coleção passando a limpo).

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)*. V. 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27 – 75.

SOARES. M. Concepções de linguagem e o ensino de L. P. In BASTOS. N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

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

THIOLLENT. Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Editora Cortez.

Sites

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

<https://www.youtube.com/watch?v=rNSrgkpwBjo>. Acesso em: 10 set. 2017

http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=8250. Acesso em: 10 set. 2017

<https://www.youtube.com/watch?v=y1FhrhwgNII>. Acesso em: 11 set. 2017

<http://www.sindibancarios.org.br/abraconac/default.asp?ids=308&idf=19390>. Acesso em: 22 set. 2017

<http://www.ceert.org.br/noticias/mercado-de-trabalho-comercio-servicos/18898/racismo-sem-punicao>. Acesso em: 22 set. 2017

www.portal.inep.gov.br. Acesso em: 22 jan. 2018

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid>

<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>

ANEXOS

ANEXO A – TEXTOS DE APOIO UTILIZADOS NO CADERNO PEDAGÓGICO

TEXTO 01

REPORTAGEM: MULHERES NEGRAS ENFRENTAM DISCRIMINAÇÃO, RACISMO AINDA PERSISTE NO TRABALHO

Mulheres negras enfrentam discriminação, racismo ainda persiste no trabalho

Portal da CUT abre série de reportagens que tratará de conquistas e discriminação, dentro e fora do mercado de trabalho

Mario Tama (AFP)



Os três séculos de escravidão no Brasil, que só teve fim por conta da brava resistência dos negros escravizados, deixou marcas profundas. Tão profundas que, apesar da posse do corpo ter acabado, a discriminação ainda persiste.

Formas de racismo que se expressam no genocídio silencioso da juventude negra e em formas de desigualdade que se somam. Na hierarquia de gênero, por exemplo, as mulheres negras são as que mais morrem e sofrem com a violência doméstica.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), de 2013, a situação é preocupante: mais de 60% das mulheres assassinadas entre 2001 e 2009 eram negras. O Mapa da Violência 2015, divulgado nesta segunda-feira, 9, pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), aponta também que em um ano, morreram 66,7% mais mulheres negras do que brancas no País, um avanço de 54% em 10 anos.

“A violência e racismo são duas variáveis que, quando combinadas, oferecem um ambiente explosivo para os segmentos mais vulneráveis”, afirma a professora da Universidade de São Paulo (USP), Rosane Borges. Segundo ela, as mulheres negras são vítimas ‘da pouca ou nenhuma assistência do por parte do Estado’. “Em situações como essa, a violência, em suas diferentes matizes, persiste como um mecanismo que aprisiona essas mulheres num ciclo vicioso, dinamizado pelas práticas racistas”, enfatiza.

É na luta contra o racismo e o sexismo que as mulheres negras mostram sua resistência por sofrer dupla discriminação: de raça e de gênero. Djamila Ribeiro, pesquisadora e feminista negra, lembra que as negras sempre foram estereotipadas como ‘mulheres quentes’ desde o período colonial. “Toda essa construção contribui para que mulheres negras sejam as mais violentadas, a violência é naturalizada”.

Outros institutos de pesquisa apontam a mesma realidade. De acordo com números divulgados no ‘Diagnóstico dos Homicídios no Brasil: Subsídios para o Pacto Nacional pela Redução de Homicídios’, publicado em outubro deste ano, a taxa de assassinatos de mulheres negras é mais que o dobro de mulheres brancas.

O levantamento aponta que as jovens negras, na faixa etária de 15 a 29 anos, são as principais vítimas. O índice de mortes violentas é de 11,5 por 100 mil habitantes. Enquanto o de jovens brancas é 4,6.

De acordo com Djamila, o avanço que teve no país para desmascarar que as mulheres negras são as maiores vítimas da violência, foi um trabalho das organizações do feminismo negro que pautou essas questões, que começam a ter algum impacto positivo. “Houve um trabalho importante porque elaboramos pesquisas e documentos e por ter colocado o tema na agenda política. É necessário pensar a partir das especificidades dessas mulheres, ter um olhar interseccional das opressões”, conclui.

Mulher negra, Rosana Fernandes relata que já passou por vários momentos de discriminação. Ela conta o caso mais recente, quando parou num posto de gasolina para abastecer o carro e pediu para o frentista dar uma olhada no veículo. “Na hora de cobrar o preço, ele não falou comigo, se dirigiu ao meu marido. Além de ser um fato racista, é machista porque na visão dele uma mulher e negra não é capaz de ser dona de um bem”, desabafa.

Racismo ainda persiste no trabalho

No mercado de trabalho, a população negra enfrenta dificuldades para conseguir emprego e, ainda, recebe salários menores. De acordo com estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) divulgado em 2013, os negros recebem, em média, 63,89% do salários dos não negros e se concentram em sua maioria no setor de serviços, sendo 56,1% dos trabalhadores no País.

O estudo mostra também que entre 2011 e 2012, 27,3% dos afro-brasileiros empregados não chegaram a concluir o ensino fundamental e só 11,8% contavam com o diploma de ensino superior. Entre os não negros, esse valor era de 17,8% e de 23,4%, respectivamente.

Na vida profissional, a história de Rosana se soma às várias narrativas de mulheres negras e homens negros. Ela lembra que entrou no mercado de trabalho em uma lanchonete. Por ser comunicativa, sempre quis ir para o balcão recepcionar os clientes, mas nunca conseguiu. “Era muito difícil, eu ficava sempre na cozinha e preparando os lanches. Depois, com o tempo, eu fui percebendo que era uma prática racista”.

Atualmente, Rosana é dirigente sindical e faz parte da executiva nacional da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e admite que, mesmo no mundo sindical, já sofreu discriminação, porém, é um fato que vem mudando ao longo do tempo, afirma.

Para a secretária nacional de Combate ao Racismo da CUT, Maria Julia Nogueira, as mulheres negras lideram os postos mais precários de trabalho. “70% dos postos de trabalho precarizados são ocupados por negros. Ainda tem desigualdade entre negros e não negros, onde os negros recebem menos que os não negros. E quando se fala de mulher negra, é pior, porque sofre dupla discriminação”, diz a dirigente.

TEXTO 02

REPORTAGEM: QUANDO A COR DA PELE IMPORTA MAIS QUE O CURRÍCULO



Imagem: Gabo Morales e Rafael Roncato

A paulistana Mônica Regina da Silva Pinho, 38, impressiona já no primeiro encontro: tem um jeito direto de se comunicar e é uma mulher de beleza marcante. Com 1,85 m de altura e pinta de modelo, ela fez carreira no mercado da moda, mas fora da passarela. Começou como vendedora de roupas aos 16 anos de idade e chegou à gerência de lojas de grifes de luxo em São Paulo. Só na rua Oscar Freire, no bairro dos Jardins (zona oeste da cidade), uma referência neste segmento, ela trabalhou por dez anos, em diferentes empresas.

Há cerca de um ano, Mônica foi indicada por um colega de profissão para uma vaga de emprego que poderia enriquecer seu currículo e fazer a diferença também nos projetos pessoais. Os dois já tinham trabalhado em parceria, e surgiu uma chance de, novamente,

formarem dupla no comando de uma equipe de vendedores, desta vez para uma marca do Rio de Janeiro que estava reinaugurando um de seus pontos comerciais em São Paulo.

“Gostei da marca, gostei da proposta financeira para ser subgerente na loja”, ela diz. “O supervisor da rede analisou meu currículo [à distância], que não tinha foto, e aprovou. A gente trocou e-mail, só faltava oficializar, um procedimento padrão, mas estava tudo certo para eu começar.”

O convite para ser o braço direito do colega na rua Oscar Freire foi recebido por ela como um voto de confiança. Com filial fora do Brasil, o carro-chefe da empresa são roupas de festa e de gala. O preço das peças começa em R\$ 5.000 e chega a R\$ 70 mil por um único vestido.

“É uma marca que vende muito bem, a comissão era muito boa, além do fixo na carteira. O salário poderia ter feito uma diferença financeira na minha vida. Eu poderia, por exemplo, ter financiado a minha casa, ter um planejamento de vida”, ela conta.

Antes de assumir o novo emprego, ela só precisava se apresentar ao supervisor da rede de lojas e a contratação seria formalizada. De acordo com Mônica, o RH já tinha enviado por e-mail a lista de documentos que ela deveria entregar e o exame admissional estava marcado para o mesmo dia da entrevista, no período da tarde.

"Ele não pegou na minha mão"

Mônica Regina da Silva Pinho, programadora visual e produtora musical

No dia combinado, Mônica se apresentou ao supervisor. Um homem com pouco mais de 40 anos de idade, branco e bem vestido a recebeu em sua sala, educado, mas algo ficou estranho logo que ele a viu, afirma. “Ao abrir a porta, eu o cumprimentei e estiquei a mão. Aí houve um silêncio. E a mão dele não veio. Ele não me deu a mão. Ele me indicou a cadeira e disse: 'Senta, fica à vontade’”, ela se lembra.

A conversa durou por volta de uma hora. Em nenhum momento foram usadas palavras como “negra” ou “preta” nem a expressão “cor da pele”, mas Mônica percebeu manobras para desmerecê-la ou desmotivá-la. “Ele me disse: ‘Você não me parece ser uma mulher receptiva, uma mulher sociável. Você tem uma cara de brava’.”

Quando o entrevistador perguntou se havia interesse em trabalhar na loja de Alphaville, que fica a 30 km de distância da Oscar Freire, em uma região de condomínios residenciais, ela percebeu o que estava, de fato, acontecendo ali. Respondeu que ficaria muito longe de sua casa e o questionou sobre a vaga nos Jardins.

“Ele respondeu: ‘A gente ainda está reformulando o quadro. Não se preocupe com a entrega de documentos, alguém vai entrar em contato com você’. E a conversa terminou assim.”

"Perdi a vaga por ser negra, mas não tenho como provar"

Mônica Regina da Silva Pinho, programadora visual e produtora musical

Mônica recebeu um telefonema do colega que a havia indicado, alguns dias mais tarde, lamentando que a contratação não seria feita e com poucas explicações sobre o motivo. “Ele me disse: ‘Ter uma mulher do seu porte seria muito impactante’.”

Só alguns meses depois ela pôde confirmar a suspeita de que tinha perdido a vaga por ser negra. Casualmente, quando se encontraram em um show, ela retomou o assunto. “Você já sabe como o mercado é”, ele respondeu. “Tem que ter aquela 'cotinha' básica.”

Mônica explica que, de forma velada, existe uma espécie de “cota” para vendedores negros no mercado de luxo. “Não pode ter mais do que um casal no salão de vendas, porque é considerado agressivo”, diz.

Ela mesma já havia sido impedida de contratar um rapaz negro, na época da Copa do Mundo, que falava inglês e italiano e atenderia estrangeiros com facilidade. Só que além de Mônica, a loja tinha mais uma funcionária negra em contato direto com os clientes. “A gente já foge do que é de praxe, você entende?”, foi a resposta que ela ouviu quando insistiu que o rapaz apresentava um bom currículo.

“Isso é diário, é do nosso cotidiano”, ela afirma sobre racismo e preconceito. “Para fazer a denúncia, tem que ter testemunha, tem que ter como comprovar realmente. E precisa de muita paciência, de um advogado particular. É um processo que não vai para frente. O que deve mudar é a educação das pessoas, desde a creche. Ensinar que a cor não interfere no caráter, no seu profissionalismo”, defende.

APÊNDICES**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA SECRETARIA ESCOLAR****PESQUISA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -PROFLETRAS****PESQUISADORA: FERNANDA VALESKA MENDES DA SILVA****QUESTIONÁRIO – SECRETARIA ESCOLAR**

- 01- Qual a quantidade de alunos matriculados na escola no ano letivo de 2017?
- 02- Destes, quantos foram matriculados no 9º ano, em cada turno?
- 03- Atualmente a escola conta com quantos funcionários? Especifique as quantidades por função.
- 04- Quantos professores de língua portuguesa atuam na escola?
- 05- Em relação a formação destes professores, a maioria é:
- () Somente licenciado em Letras
 - () Especialista na área de língua portuguesa
 - () Especialista em outra área educacional
 - () Mestres e doutores
- 06- Há professores atuando como docentes de língua portuguesa, com formação que difere da área de Letras?
- () Sim () Não
- 07- Há alunos da zona rural matriculados na escola? Caso haja, são maioria em qual turno?

08- Qual o índice de reprovação e abandono no 9º ano do ensino fundamental, no ano letivo anterior a este?

09- A escola tem conhecimento dos resultados da Prova Brasil 2015? Caso tenha, indique os resultados.

10- Os alunos do 9º ano possuem um aproveitamento satisfatório em língua portuguesa?

APÊNDICE B – ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS APLICADAS AOS SUJEITOS DE PESQUISA – TURMA F9TR01

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA I



**PESQUISA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**



PROFLETRAS

ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICA

PROFESSORA/PESQUISADORA: FERNANDA VALESKA MENDES DA SILVA

ALUNO/SUJEITO DA PESQUISA:

TURMA: 9º ANO TURNO: TARDE ANO: 2017
CARGA HORÁRIA: 02 AULAS DE 45 MIN CADA

O poema “**Grito Negro**” foi escrito por um famoso poeta moçambicano: José Craveirinha. Neste poema, assim como em suas outras obras, ele procura expressar e descrever as dores e o desejo dos moçambicanos.

Grito Negro

Eu sou carvão!

E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão

Eu sou carvão!

E tu acendes-me patrão
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão

Eu sou carvão

e tenho que arder, sim
e queimar tudo com a força da minha combustão

Eu sou carvão

tenho que arder na exploração
arder até as cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão
até não ser mais a tua mina, patrão

Eu sou carvão

Tenho que arder
queimar tudo com a força da minha combustão

Sim!

Eu serei o teu carvão, patrão!

CRAVEIRINHA, José. In Mário de Andrade, org. Antologia temática da poesia africana. 3. ed. Lisboa: Instituto Caboverdeano do Livro, 1980. v. p. 180.

Alcatrão: um dos componentes do carvão
Motriz: que se move ou faz mover alguma coisa

Eu lírico: a voz do poema.
Chamamos de eu lírico, eu poético ou simplesmente sujeito a pessoa que fala no poema.

ATIVIDADES DE LEITURA

01- O poema **Grito Negro** é escrito em 1ª pessoa. Assim, os fatos contados são relatados por quem os vivenciou. A quem o autor delega²⁷ a voz para contar esses fatos?

02 Se os fatos fossem contados pelo patrão, as informações e a maneira de contar seriam as mesmas? Explique sua resposta.

03- A escolha do autor pelo uso da 1ª pessoa do singular, repassa ao leitor:

- maior veracidade²⁸ dos acontecimentos narrados, pois causa a ilusão de que os fatos realmente foram vivenciados por quem os conta.
- menor veracidade dos acontecimentos, pois se os fatos fossem narrados em 3ª pessoa seriam mais convincentes.
- a escolha da pessoa verbal não influencia na construção de sentido do poema.

04- No contexto as expressões assumem valores necessários para atender as intenções comunicativas do autor. Nessa perspectiva, explique o sentido das expressões abaixo.

a)- “E tu **arrancas-me brutalmente** do chão.”

b)- “e tu **acendes-me, patrão/para te servir brutalmente como força motriz.**”

c)- “Tenho que **arder na exploração**

(...) **Até não ser mais tua mina patrão.**”

²⁷ Delegar: transmitir (poderes).

²⁸ Qualidade de veraz. Verdade. Respeito à verdade.

05. O poema tem início com os versos “**Eu sou carvão/E tu arrancas-me brutalmente do chão / E faze-me tua mina patrão**”. Desses versos, e considerando que o poeta procura expressar e descrever as dores e o desejo dos moçambicanos, especialmente o sentimento de revolta e o sofrimento dos negros em relação aos colonizadores portugueses, podemos pressupor a condição do eu lírico (carvão), antes da chegada de seu suposto patrão. Que condição era essa?

06- Na continuidade do poema, temos a impressão de que o eu lírico, representado como *carvão*, parece aceitar sua atual condição. No entanto, durante o percurso realizado por ele no texto, podemos perceber que há **uma mudança de perspectiva dessa condição**, essa mudança revela que

- a)- o eu lírico não aceita sua condição de escravo e sente a necessidade de reverter essa situação
- b)- o eu lírico não aceita sua condição, mas não pretende fazer nada para mudá-la
- c)- o eu lírico deseja mudar sua condição, porém não vê perspectiva para isso.
- d)_ O eu lírico está satisfeito com sua condição em relação ao patrão.

07- Você já percebeu que o patrão torna o eu lírico (carvão) seu objeto, sua mão de obra. Considerando a leitura da primeira estrofe, diga que meios o patrão usou para isso?

08- De acordo com o desejo do patrão, o eu lírico (carvão) deve se manter seu escravo por toda a vida. Porém, o eu lírico demonstra não aceitar essa realidade. Releia a estrofe abaixo, para responder:

Eu sou carvão
tenho que arder na exploração
arder até as cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão
até não ser mais a tua mina, patrão

- a) O que ele (carvão) pretende alcançar no futuro com sua resistência?

09- Logo no primeiro verso, o eu lírico se apresenta como *carvão*.

- a)- Para ele, ser *carvão* revela-se como algo positivo ou negativo. Por quê?

- b)- E na visão do patrão, ser *carvão* tem valor positivo ou negativo? Explique.

10- Esse poema é construído a partir de uma oposição de sentido. Essa oposição está centralizada nas palavras *carvão* e *patrão*. Tendo em vista o contexto (demarcar onde está o contexto), que sujeitos essas palavras representam?

11. Esse texto é construído a partir de uma oposição de sentido. Nela, as palavras **carvão e patrão** representam:

- a)- O empregador e o empregado
- b)- O empregador e o colonizador
- c)- O colonizador e o escravo
- d)- A força de trabalho e o explorado.

12- O poema “**Grito Negro**”, além de expressar os sentimentos e as ideias do eu lírico, é também uma recriação da realidade, uma forma que o poeta encontrou para fazer uma “denúncia”. Considerando as informações extratextuais que você recebeu e as informações contidas no próprio texto, conclua: que realidade está sendo retratada?

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA II



PESQUISA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS

ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICA

PROFESSORA/PESQUISADORA: FERNANDA VALESKA MENDES DA SILVA

ALUNO/SUJEITO DA PESQUISA:



TURMA: 9º ANO TURNO: TARDE ANO: 2017
CARGA HORÁRIA: 02 AULAS DE 45 MIN CADA

Texto II

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio

da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.

Este açúcar veio

de uma usina de açúcar em Pernambuco

ou no Estado do Rio

e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

GULLAR. Ferreira. In CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: Linguagens. - 9 ed. – São Paulo: Saraiva, 2003.

01- O poeta, por meio da voz do eu lírico, compara os estágios de consumo e produção do açúcar para fazer uma denúncia. O que é denunciado no poema?

02 – Na sua opinião, por que os homens que plantam e colhem a cana de açúcar morrem aos vinte sete anos de idade?

03- Nesse poema de Ferreira Gullar, os fatos são descritos em 1ª pessoa, assim, existe um “eu” no texto, a quem o autor delega voz. Por ser o texto escrito em 1ª pessoa, isso indica uma visão crítica, estritamente pessoal do autor, em relação aos estágios de produção e consumo do açúcar? Explique sua resposta.

04- Com a leitura atenta do texto, é possível inferir que os trabalhadores do canavial recebem um pagamento muito pequeno por sua força de trabalho. Considerando o texto

e seus conhecimentos acerca do assunto, aponte alguns motivos que os levaram a realizar essa tarefa.

05- A narrativa do poema se organiza em duas etapas principais. A primeira é referente ao momento do consumo do açúcar e a segunda a seu estágio de produção. Preencha o quadro abaixo com os sujeitos, o espaço e o tempo de cada fase.

Momentos da narrativa	O(s) atore(s) da ação	O momento em que os fatos ocorrem (tempo)	O lugar onde os fatos ocorrem (espaço)
Etapa de consumo			
1ª etapa de produção		-----	
2ª etapa de produção		-----	

06 – A realidade social dos sujeitos que fazem parte das etapas de consumo e produção do açúcar é a mesma? Que dados do quadro acima lhe ajudaram a chegar a essa conclusão?

07- A maneira como o eu lírico vê o açúcar no momento em que vai consumi-lo reflete a realidade de quem participa do seu primeiro estágio de produção, isto é, das plantações de cana-de-açúcar? Explique sua resposta.

08- Durante o poema, o eu lírico relata todo o percurso feito pelo açúcar até chegar a sua mesa, o momento do consumo. Escreva resumidamente esse percurso, mas considerando a plantação como ponto de partida.

09- No poema, Ferreira Gullar usa palavras que remetem a situações opostas no mundo e auxiliam na construção do sentido global do poema. Indique essas relações de oposição presentes no texto preenchendo os espaços em branco.

Branco (açúcar) versus _____
 _____ versus (vida) **amarga**

10- Essas oposições presentes no texto, representam também uma divisão de classes na sociedade brasileira. Nesse sentido responda:

a) Que ator (es) (pessoas) representam as classes mais favorecidas socialmente?

- b) Que ator (res) (pessoas) representam as classes menos favorecidas socialmente?
- c) Conclua: o texto “O açúcar” é a representatividade de uma realidade? Justifique.

11- A antítese que configura uma imagem da divisão social do trabalho na sociedade brasileira é expressa poeticamente na oposição entre a doçura do branco açúcar e:

- a)- o trabalho do dono da mercearia de onde veio o açúcar.
- b)- o beijo de moça, a água na pele e a flor que se dissolve na boca.
- c)- o trabalho do dono do engenho em Pernambuco, onde se produz o açúcar.
- d)- o trabalho dos homens de vida amarga em usinas escuras