

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Ensino-aprendizagem de leitura no
9º ano do Ensino Fundamental:**
proposta didática para a interpretação de nanocontos a partir da
semiótica discursiva

Adriana da Silva Bittencourt

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Ensino-aprendizagem de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental:
proposta didática para a interpretação de nanocontos a partir da semiótica
discursiva

ADRIANA DA SILVA BITTENCOURT

Sob a Orientação da Professora Doutora
Rívia Silveira Fonseca

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras, Profletras. Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Seropédica, RJ
Setembro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B624e

BITTENCOURT, ADRIANA , 1977-

Ensino-aprendizagem de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental: proposta didática para a interpretação de nanocontos a partir da semiótica discursiva / ADRIANA BITTENCOURT. - 2017.
94 f. : il.

Orientadora: RIVIA FONSECA.

Coorientadora: GERSON RODRIGUES.

Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS, 2017.

1. Semiótica Discursiva. 2. Análise de nanocontos. 3. Ensino de leitura para o 9º ano do E.Fundamental. I. FONSECA, RIVIA, 1975-, orient. II. RODRIGUES, GERSON, 1970-, coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. IV. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ADRIANA DA SILVA BITTENCOURT

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/08/2017.

Profa. Dra. Rívia Silveira Fonseca – UFRRJ
(Orientadora)

Profa. Dra. Marli Hermenegilda Pereira– UFRRJ

Profa. Dra. Raquel Silveira Fonseca – UFRJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Arthur, que compreendeu minha ausência em muitos momentos e desde sempre soube que sua existência foi a força que me impulsionou a continuar a caminhada em momentos de desânimo e cansaço. À minha mãe, esteio sempre firme nos momentos de incertezas, a materialização do amor de Deus, que nunca duvidou da certeza desse título.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho conclui um projeto pessoal antigo, encerra um capítulo da minha formação intelectual e abre espaço para novos desafios profissionais. Não posso, portanto, deixar de registrar os meus agradecimentos.

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por me presentear com saúde, persistência, paciência e com as oportunidades que foram fundamentais à realização desta pesquisa.

À CAPES, por acreditar na escola pública e investir na formação e aperfeiçoamento dos professores.

À minha mãe, Marília Bittencourt, e ao meu pai, José Leacir Bittencourt, que não mediram esforços para priorizar os meus estudos, nunca titubearam quanto à minha realização acadêmica, sempre acreditaram no sucesso desta trajetória e nunca negaram o auxílio necessário, o afeto sempre bem-vindo e amor infinito.

À minha orientadora, Professora Doutora Rívia Fonseca, que sempre demonstrou grande solicitude, disponibilidade, compreensão e afeto no desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus familiares, amigos queridos e a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, nunca deixando de faltar incentivo, torcida e apoio durante minha jornada profissional e acadêmica.

Aos meus amigos do Mestrado, os quais dividiram muitos momentos de angústia e incerteza, mas também compartilharam conhecimentos e experiências.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ, representado pelo Professor Doutor Gerson Rodrigues, a quem dedico imensa admiração pelo profissionalismo, pela competência e pela generosidade sempre disponibilizadas durante o curso.

EPIGRAFE

Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.

Mário Vargas Llosa

RESUMO

BITTENCOURT, Adriana. **Ensino-aprendizagem de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental:** proposta didática para a interpretação de nanocontos a partir da semiótica discursiva. 2017. 94 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

O ensino de leitura em língua portuguesa constitui em um dos grandes desafios enfrentados pelo professor na educação pública e ainda hoje, o desenvolvimento do aluno, enquanto leitor competente, é um objetivo a ser atingido. Tendo em vista os baixos índices gerados pelas avaliações realizadas no país, o volume de produções acadêmicas voltadas para as práticas de ensino de língua materna e os relatos de experiências vividas pelos educadores no contexto escolar, o objetivo de nossa pesquisa é desenvolver a competência linguística e a habilidade no uso efetivo da língua materna através da leitura de nanocontos. É a Semiótica de linha francesa, inaugurada por A. J. Greimás e J. Courtés na década de 60, que fornecerá o aporte teórico-metodológico sobre o qual se embasam nossa pesquisa e as atividades realizadas. Esta escolha justifica-se por se tratar de uma teoria que oferece um modelo de leitura que procura explicar o sentido do texto pelo exame de seu *plano do conteúdo* sob a forma de um *percurso gerativo*; pelo fato de que a mesma ultrapassa a análise de nível formal e por constituir um profícuo aporte teórico capaz de apoiar o trabalho do professor no ensino de leitura. Neste estudo, elegemos os nanocontos produzidos por Edson Rossatto, divulgados em redes sociais e posteriormente publicados em livro, para duas finalidades: explicar alguns dos conceitos abarcados pela semiótica e compor a proposta de leitura voltada para alunos do 9º ano do E.F. Ademais, no final do trabalho há uma sugestão de atividade de leitura alinhavada à semiótica e elaborada a partir de dois nanocontos de Rossatto. Cabe ressaltar que a teoria desenvolvida por Greimás é uma grande aliada para desenvolvimento de atividades práticas que visam a formação de leitores competentes e críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Semiótica; Compreensão textual; Leitura de nanocontos.

ABSTRACT

BITTENCOURT, Adriana. **Teaching-learning of reading in the 9th year of Elementary School**: didactic proposal for the interpretation of nanotales from discursive semiotics. 2017. Page 94. Dissertation (Professional Master of Letters, Proletras). Institute of Human and Social Sciences. Letters Department. (Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017)

The reading teaching in the Portuguese language is one of the great challenges faced by the teachers in the public school and the student's reading improvement is still a goal to be achieved. In the light of the bad results obtained by the evaluations in the country, the low quantity of academic publications related to teaching practices of the Portuguese language and the reports from the teachers experience, our research goal is to propose reading classes whose methodology emphasizes the production of meanings by students. The semiotics from France, inaugurated by A. J. Greimás and J. Courtés in the decade 60, is the theoretical methodologic support to our research. This theoretical method was chosen because of the following: provides a reading model based on the sense generative route that joins the content and the expression plans; it overcomes the formal analysis level and constitute a fruitful theoretical method which is able to aid the teacher's work in the reading teaching. In this study, we choose the nanotales written by Edson Rossatto, disclosed on social networks and later published in books in order to explain some concepts addressed by the semiotics and to propose the reading classes to the nine year students of the E.F. Further, we suggest some reading activities related to the semiotic concepts and elaborated from two Rossatto's nanotale. It is worth mentioning that the theory of Greimás plays an important role to developing of practical activities that aim the formation of competent readers and critics.

Keywords: semiotics theory, textual comprehension, nanotales reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 11
1. A questão da leitura na escola: muitas perguntas, poucas respostas, alguns caminhos.	
1.1. Sobre a experiência da leitura.....	p.17
1.2. Dimensões do processo da leitura.....	p.22
1.3. Um objeto e muitas definições: a noção de <i>texto</i>	p.23
2. O gênero discursivo nanoconto.....	p.29
2.1. O conto.....	p.29
2.2. As micronarrativas e o nanoconto.....	p.30
2.2.1. Brevidade.....	p.32
2.2.2. Narratividade.....	p.32
2.2.3. Intertextualidade.....	p.33
3. Para ler o nanoconto: a teoria semiótica e seu instrumental.....	p. 35
3.1. A semiótica discursiva.....	p.35
3.2. O percurso gerativo de sentido.....	p.38
3.3. Processos de tematização e figurativização.....	p.50
3.4. A noção de <i>isotopia</i> e o ensino de leitura.....	p.54
3.5. Análise semiótica de um nanoconto.....	p. 56
4. Proposta didática de atividade: leitura semiótica de nanoconto para o 9º. ano do Ensino Fundamental.....	p.60
4.1. Metodologia da pesquisa.....	p. 60
4.2. Descrição dos participantes.....	p.62
4.3. Proposta didática de atividade de leitura 1.....	p.65
4.3.1. Esquema de leitura.....	p.66
4.3.2. Atividades.....	p.69
5 - Registro e análise de resultados da aplicação da proposta didática.....	p. 73
5.1. Proposta didática de atividade de leitura 2.....	p.73
5.1.1. Análise da aplicação da atividade.....	p.73
5.2. Proposta didática final de atividade de leitura de nanocontos.....	p.77
5.2.1. Chave de respostas da atividade 1.....	p.79
5.2.2. Chave de respostas da atividade 2.....	p.82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.84
REFERÊNCIAS.....	p. 87
ANEXOS	p.91
Anexo 1 - Notícia divulgada pelo Jornal Extra, em 20 de setembro de 2016, no Rio de Janeiro, em edição <i>online</i>	p.91
Anexo 2 – Atividades realizadas por alunos do 9º. Ano do EF.....	p.92

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil apresenta hoje inúmeros problemas e, entre tantas dificuldades enfrentadas diariamente no contexto escolar, o grande desafio está em alcançar altos padrões de qualidade e de eficiência do ensino. Diante das adversidades comuns à realidade brasileira, surgem importantes indagações: como ajustar nossas práticas docentes de maneira a alcançar melhorias significativas nas habilidades de ler, compreender e refletir? Quais saberes poderão auxiliar os professores de língua materna em seu trabalho em sala de aula? De que maneira as aulas de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da formação crítica e social do aluno?

Apesar do significativo avanço das pesquisas linguísticas no Brasil e de tantos estudos priorizarem o ensino de leitura na escola, é possível afirmar que ainda há muito o que fazer em favor da formação de leitores competentes. Esse fato se confirma nos resultados obtidos em avaliações cujo enfoque incide sobre a leitura, como os exames elaborados pelo Ministério da Educação e pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), no volume de produções acadêmicas voltadas para as práticas de ensino de língua materna e, principalmente, na vivência do cotidiano escolar verificado por quem está mais perto dos estudantes: os professores.

O Ministério da Educação realiza periodicamente exames para avaliar a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada Prova Brasil e criada em 2005 pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Anísio Teixeira - acontece de dois em dois anos e integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tal instrumento avalia o desempenho escolar, com foco na habilidade de leitura, dos estudantes do 5º e 9º anos do E.F. em Língua Portuguesa e em Matemática, com ênfase na resolução de problemas. Segundo o documento, “a intenção é produzir informações que subsidiem políticas e ações para a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão, da educação pública” (INEP, 2013).

A prova de Língua Portuguesa foi elaborada para avaliar as habilidades de leitura a partir das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa (LP) baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), em currículos propostos por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e em consultas a professores e livros didáticos voltados para os segmentos avaliados. As habilidades são detalhadas por meio de descritores que contemplam os objetivos de leitura considerados mais relevantes.

De acordo com dados do INEP, 54,15% dos estudantes brasileiros concluintes do ensino fundamental estão alocados nos três primeiros níveis, cuja sequência se distribui em nove estágios que variam do "abaixo do nível 1" até o "nível 8". Na prática isto significa que, embora estejam concluindo o 9º ano, mais da metade não apresenta domínio de muitas habilidades, especialmente relacionadas à leitura, dentre elas: *localizar informações explícitas, identificar elementos da narrativa, inferir informações em contos, comparar textos de gêneros diferentes*, entre outras (INEP, 2013).

Estes resultados produzem mais que índices e porcentagem. Eles geram reflexão acerca da educação pública no país e fomentam estudos em busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem de leitura, voltados para o ensino de língua portuguesa na escola. Antunes (2003, p. 15) ratifica a importância de um trabalho focado na formação de um leitor crítico e consciente do seu papel na sociedade:

... o ensino da língua portuguesa não pode afastar-se dos propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente, ao contrário do que vem acontecendo na escola, com o passar dos tempos, parece que a língua perdeu sua função, alunos e até mesmo professores permanecem calados, mudos, apáticos diante das transformações do mundo. (2003, p.15)

Para enfrentar uma nova realidade social, "é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente" (SOARES, 2003, p.20), contudo essa prática ainda não se tornou uma constante no cotidiano escolar do aluno. Observa-se sua deficiência em compreender os textos, sejam eles clássicos ou nascidos nos novos ambientes virtuais de interação. Estes últimos, sobretudo, agregam à literatura contemporânea novos gêneros do discurso de difícil classificação, todavia disseminados através de múltiplos suportes tecnológicos como as redes sociais e mídias digitais, meios aos quais muitos estudantes têm acesso.

Neste cenário de aceleradas mudanças, grandes expectativas e constantes inquietações em busca de estratégias que auxiliem o desenvolvimento dos alunos enquanto leitores críticos, surge a necessidade de reflexão sobre os mecanismos de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a ampliação de sua capacidade de leitura e compreensão textual. Destarte, aliam-se dois grandes instrumentos utilizados em favor da aprendizagem: a agilidade/acessibilidade da *internet* na disseminação de informações às micronarrativas da literatura contemporânea.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como principal objetivo desenvolver, junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública no RJ, a competência linguística e a habilidade no uso efetivo da língua materna através da leitura. Para tanto, enfocamos o reconhecimento e a compreensão do gênero discursivo nanoconto, um exemplo concreto das micronarrativas, definidas por Paulino como “um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo” (2011, p.137).

Como objetivos específicos, o trabalho pretende: 1. definir noções de *texto e leitura*; 2. analisar e delinear as características do nanoconto, enquanto gênero discursivo, e identificar seus pontos de semelhança com o gênero conto; 3. fornecer ao professor de língua portuguesa um aporte teórico que norteie a produção de suas atividades de leitura; 4. explicitar conceitos da semiótica discursiva a partir do uso de exemplos de nanocontos; 5. elaborar proposta didática de atividades para ensino-aprendizagem de leitura de nanocontos, embasadas na semiótica discursiva.

A construção da proposta de pesquisa que ora se apresenta tem como fundamento teórico o aporte da semiótica discursiva, de origem francesa, elaborada em suas bases por Algirdas J. Greimás. A escolha de tal aparato se justifica pelo fato de, diferentemente de outras teorias textual-discursivas, que, ou enfatizam a análise formal, ou, por outro lado, destacam apenas os efeitos de sentido, tais como a Linguística Textual e a Análise do Discurso, respectivamente, a Semiótica Discursiva propõe analisar e interpretar os textos em diferentes materialidades, contemplando tanto o plano da expressão (aspectos formais), quanto o plano do conteúdo (produção de sentidos).

Diferentemente da teoria na qual se ancoram as matrizes referenciais de ensino e a maioria dos livros didáticos (ROJO, 2005, p. 184), a metodologia adotada nesta pesquisa ocupa um ramo das ciências da linguagem conhecido por conceber o texto, e não mais a frase apenas, como unidade de sentido. Esta teoria inovadora designada Semiótica foi inaugurada em 1966, com a publicação da obra *Semântica Estrutural* escrita de A. J. Greimás e J. Courtés. Segundo Teixeira (2014), a pretensão da semiótica é "construir um modelo capaz de prever uma gramática das relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos" (p. 5). No modelo referido, a teoria concebe o seu plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo de sentido. Para apresentá-lo, fazemos referência aos estudos de José L. Fiorin, Diana Barros, Lúcia Teixeira, Norma Discini, Luiz Tatit entre outros pesquisadores da área de estudos da linguagem que se destacam publicando obras que disseminam a semiótica.

Além disso, elaboramos algumas atividades de leitura e para isso tomamos como fundamento metodológico princípios adaptados de acordo com a proposta em questão. Ainda no que concerne às questões metodológicas, para a condução da pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e também a pesquisa-ação, pelo seu caráter prático.

O corpus estabelecido para realização da pesquisa é ao mesmo tempo nosso objeto de análise, o gênero nanoconto, como dito anteriormente. Eleito por este trabalho e amplamente popularizado pela cibercultura¹, pertence à modalidade discursiva designada *micronarrativa*. Essa composição, que abarca muitas designações como *microconto*, *miniconto*, *nanoconto*, será nossa ferramenta para ampliar a competência leitora do estudante através do desenvolvimento da sua capacidade crítica e extinguir algumas dificuldades diagnosticadas pelos exames. As micronarrativas são narrativas que apresentam todos os elementos que caracterizam tal modo discursivo, no entanto são bem mais reduzidas no que se refere ao tamanho (formato), sendo constituídas de poucas linhas ou mesmo poucos caracteres, tais como as que nos propomos a ler com os alunos ao longo da pesquisa.

Ressaltamos que neste trabalho optamos, em virtude dos textos que constituem o nosso objeto de análise, pela designação "nanocontos", tendo em vista que todos os exemplos utilizados aqui foram escritos por Edson Rossatto² e nomeados por ele como nanocontos. Todos esses pequenos textos possuem cem exatos caracteres, incluindo pontuação e espaços, e compõem uma parte da produção de Rossatto extraída de três fontes: do extinto *blog* "Cem Toques Cravados", da sua conta no *Twitter* e do livro lançado pela editora Europa, em 2012, batizado com mesmo nome de seu antigo *blog*.

O registro do trabalho de pesquisa está organizado em 5 partes, da seguinte forma: no primeiro capítulo, foi abordado o cenário do ensino-aprendizagem da leitura na escola, em linhas gerais. E, ainda, para aprofundar a discussão do tema, tratou-se das noções de texto e leitura, cujas definições precisavam ser ancoradas nos fundamentos da semiótica.

¹ Lévy designa *cibercultura* como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Segundo ele, *ciberespaço* é "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores". (1999, p. 17)

² EDSON ROSSATTO nasceu em São Paulo, Capital, em 1978. Formado em Letras, é escritor, editor de livros e roteirista de HQ. Publicou os livros "Mansão Klaus e outras histórias" e "Curta-metragem – Antologia de microcontos", ambos da Andross Editora, além de ter organizado dezenas de antologias literárias. É roteirista da série "História do Brasil em Quadrinhos", tendo publicado os volumes "Independência" e "Proclamação da República". É criador e organizador do "HQ em Pauta", um evento destinado ao encontro de leitores e profissionais de quadrinhos. Seu conto "Cartas a um irmão" foi adaptado para o cinema. (<http://www.guiadosquadrinhos.com/artista/edson-rossatto/7417>)

No capítulo dois, foi realizado um estudo sobre as características do gênero nanoconto e suas semelhanças com o conto e outras micronarrativas. O capítulo três é dedicado ao esboço da teoria semiótica, a fim de explicitar seus conceitos fundamentais e sua aplicação na análise de nanocontos. A partir de exemplos concretos do corpus de análise, mostrou-se as etapas do percurso gerativo de sentido, os aspectos da narratividade, o funcionamento da embreagem e debreagem nos textos. Além disso, procurou-se demonstrar o quanto pode ser produtiva no processo de interpretação dos nanocontos a análise do plano conteúdo.

No capítulo quatro, registramos duas propostas de aula de leitura, desenvolvidas junto aos alunos do 9º ano e elaboradas a partir da leitura de nanocontos mediada pela teoria semiótica discursiva. A primeira proposta foi realizada em pequenos grupos com três ou quatro componentes e tem finalidade diagnóstica. A segunda é uma versão aperfeiçoada da primeira visto que suas questões priorizam conceitos fundamentais na aplicação da teoria semiótica e possibilitam ao educando um trabalho mais intenso a respeito do percurso gerativo de sentido.

Na última parte, capítulo cinco, registramos a proposta didática de atividade de leitura com a respectiva chave de resposta, para que ela possa ser replicada em outras salas de aula.

Convém, por fim, assinalar algumas mudanças ocorridas, durante o desenvolvimento deste trabalho, as quais implicaram novos ajustes. Os estudos foram direcionados para uma das turmas alocadas no meu quadro de horário, na ocasião, o 9º ano do E.F.. O grupo respondeu positivamente, entretanto, o trabalho foi interrompido por causa das manifestações de greve ocorridas de março até junho no ano de 2016, nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Após esse período de greve, houve uma significativa mudança no quadro de horário das turmas da escola e não pude mais acompanhar semanalmente a turma com a qual havia iniciado a pesquisa. A fim de não interromper totalmente a pesquisa, apliquei as propostas de leitura contidas no final desse trabalho na mesma turma 901, regida naquele momento por outra professora de língua portuguesa que generosamente cedeu alguns dos seus tempos de aula para que pudéssemos dar continuidade a esse estudo.

A proposta de pesquisa, com relação ao seu impacto, preocupou-se em fornecer aos colegas professores de língua portuguesa um arcabouço teórico-metodológico para o desenvolvimento de atividades que visam à produção de sentidos não apenas de nanocontos, mas de diferentes textos. Dessemelhante às teorias apregoadas por documentos oficiais que regem o ensino da língua materna e superestimam o ensino de leitura a partir dos gêneros textuais (ROJO, *op.cit.* p.184), a semiótica propõe um modelo de análise que transcende o nível textual e leva o leitor a compreender por que e como ele chegou à compreensão do

texto, ou seja, "como o texto faz para dizer o que diz" (BARROS, 1990), momento oportuno para que o mesmo amplie sua visão crítica de mundo através do reconhecimento de manifestações ideológicas que subjazem os textos.

1. A questão da leitura na escola: muitas perguntas, poucas respostas, alguns caminhos

1.1. Sobre a experiência da leitura

Há algum tempo, discute-se o lugar da leitura em nossas vidas: sua importância em nossas relações interpessoais, sua frequência entre crianças e jovens e sobre o papel da escola em cultivá-la na formação de leitores proficientes. Nossa persistente preocupação em aproximar as crianças e adolescentes dos livros nos remete às nossas experiências pessoais vividas com a leitura.

Quem, como eu, não se lembra das leituras da infância que preenchiam as horas de silêncio em que todos dormiam ou assistiam TV? Durante as férias escolares, eu visitava o quarto da máquina da casa dos meus avós, um cômodo que, embora tivesse muitas prateleiras cheias de livros, foi batizado graças a uma máquina de costura que dividia espaço com o velho sofá-cama do meu tio. Ali, eu passava horas lendo as histórias de Monteiro Lobato e de Agatha Christie. Mais tarde, encontrei em Marcel Proust as linhas que descrevem esses sentimentos que nos unem à leitura:

Talvez não haja em nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante (...) tudo isso que a leitura nos fazia perceber apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo, em nós, como uma lembrança tão doce (...) que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidas sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais. (PROUST, s/d, pp. 9-10)

É na infância que experimentamos talvez, pela primeira vez, a natureza prazerosa que reside na leitura: nas histórias narradas na hora de dormir, na curiosidade que impulsiona o adolescente a visitar uma biblioteca, nos comentários dos amigos sobre as experiências com a leitura, tudo aguça o interesse dos jovens em buscar nos livros momentos de lazer e prazer. Nesta fase, frequentemente o livro ocupa o lugar de destaque na vida dos mais jovens, desde que não materialize o cumprimento de um programa curricular que os obriga a realizar fichamentos e preencher questionários. A partir do momento em que a leitura se torna obrigação, há grandes chances deles se afastarem dessa tarefa e substituí-la por outras que

envolvam celulares, vídeo games, programas de TV e muito acesso às redes sociais pela internet. Como a nossa escola poderia contribuir para cultivar a prática da leitura prazerosa que une as crianças e os adolescentes aos livros? Este trabalho se propõe refletir sobre esta e outras inquietações presentes cotidianamente na prática docente.

No Brasil, no ambiente escolar, o ensino de leitura é regido por documentos oficiais que fundamentam essa prática na formação e desenvolvimento do estudante brasileiro. Neste sentido, destacam-se primeiramente os pressupostos apresentados nos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no qual se afirma de modo categórico que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”. E este processo, que se realiza através de etapas para a construção de sentido, é visto como um trabalho coletivo, não individual, em busca da interação entre leitor, autor e texto:

(...) é o processo no qual o leitor realiza um processo ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor (...). Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação." (PCN, BRASIL, 1998, p.69-70)

Somado aos PCN, o Brasil divulgou, em 2009, as orientações que fundamentam a elaboração das avaliações nacionais SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b) e para que estas sejam realizadas, exige-se a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação. De acordo com o documento, ela constitui o “referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2009a, p. 11). Quanto ao ensino de língua portuguesa voltado para a área da leitura, esse material prevê práticas de letramento que sejam voltadas para a autonomia e participação cidadã que partem do domínio do uso da língua materna em busca da "reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural, político, etc; visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais" (BRASIL, 2009, p.13).

Todavia, se os documentos que norteiam as práticas de leitura no Brasil apresentam pressupostos aparentemente sólidos para desenvolvimento da reflexão analítica e crítica dos estudantes, por que os resultados de exames que avaliam este desempenho, principalmente quando os mesmos são comparados com estudantes de outros países, como o PISA³ - em

³ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), desenvolvido conjuntamente pelos países-membros da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, se propõe a avaliar, periodicamente, um leque amplo de conhecimentos, habilidades e competências nas áreas de leitura, matemática e ciências.

2015, são tão preocupantes?

O PISA é um exame trienal que avalia o aprendizado nas disciplinas de matemática, ciências e leitura nas 35 nações que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em 35 outros países e economias. Os resultados divulgados em dezembro 2016 sobre a última edição do exame revelam que o Brasil está estagnado desde 2009, quando foi verificada uma pequena melhora em leitura (de 393 pontos em 2006 para 412 pontos em 2009). Apesar desse tímido crescimento, ainda estamos muito aquém de atender às expectativas e metas produzidas pelo Ministério da Educação.

Em 2015, ocupamos, em leitura, a posição 59 do ranking entre 70 países com apenas 407 pontos obtidos pela maioria dos estudantes, 51%, que alcançou no máximo o nível 2 (numa escala que inicia em 1B, 1A, 2 até o nível 6), considerado pela OCDE como o mínimo necessário para o desenvolvimento de um cidadão crítico e informado, e bem abaixo dos 493 pontos da média dos países que compõem a Organização.

Contudo até que ponto a existência de parâmetros curriculares, matrizes referenciais, avaliações externas entre outros documentos oficiais são capazes de transformar o trabalho do professor de língua materna em sala de aula e oferecer aos alunos da educação básica uma formação que atenda suas necessidades posteriores, sejam elas oriundas do mundo do trabalho, sejam elas acadêmicas? Quais caminhos são necessários trilhar para que o nosso aluno alcance melhorias significativas nas habilidades de ler, interpretar e refletir? Como fazê-lo transcender às leituras de abordagem superficial e ascender a uma leitura reflexiva que permita elaborar posicionamentos críticos e aprofundados acerca de temas diversos?

Na tentativa de mudar esse quadro, são lançadas novas obras que enriquecem o acervo destinado aos estudos da linguagem e propõem novas estratégias de leitura muito úteis para o trabalho do professor em sala de aula. Entretanto, dentre as muitas concepções defendidas pelas teorias de base linguística, há, na maior parte dos casos, propostas que se baseiam em práticas que não chegam muito além da decifração do código e dos níveis mais superficiais de leitura, ou seja, estas propostas entendem a atividade de leitura como um processo de decodificação ou como atividade para fins avaliativos. Ousamos afirmar que muitos desses materiais, incluindo livros didáticos e obras de referência, compõem as bibliotecas de muitas escolas e são utilizados diariamente em sala de aula durante as atividades de ensino de leitura. Kleiman afirma que essas práticas, em lugar de promover a leitura, inibem a formação de leitores e reduzem as aulas à leitura em voz alta. Sobre o cultivo da decodificação, a autora declara:

(...) uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (...) Essa atividade passa por leitura, quando a verificação da compreensão, também chamada, no livro didático, de "interpretação", exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informação que está expressa no texto. (2002, p.20-21)

Quando se discute a questão do desenvolvimento da leitura, colocam-se em debate, dentre outros, dois conceitos fundamentais: o de *leitura* e o de *texto*. E, dado o papel que ocupam atualmente no cenário do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, trataremos a seguir destas noções, objetivando delinear o percurso de estabelecimento de seus sentidos e delimitar o que se entende como texto e discurso nesta pesquisa.

A noção de texto, em língua portuguesa, nos remete, logo de início, à Antiguidade Clássica latina. Cícero (106 - 43 a.C.) e Quintiliano (30 - 96 d.C), autores clássicos do mundo romano, têm registrados sob sua autoria obras que se ocupavam da Oratória, da Filosofia e da Gramática e já apresentavam reflexões sobre a definição de *texto*. Em uma pesquisa dos termos em latim utilizados na obra destes autores, Indursky (2006) selecionou alguns itens que tem estreita relação com essa noção e revelam que essa preocupação com o *texto* é mais antiga do que comumente se pensa: *conjunctio* (ligação harmoniosa das palavras na frase), *juntura* (lugar em que duas partes se juntam ou ligação, conexão, composição) e *contextus*, que remete à *contextura de um discurso*, são termos usados por estes autores para expressar aspectos que, posteriormente, a Linguística Textual vai denominar *textualidade*. Pode-se notar que todos os itens denotam o conceito de encadeamento e conexão harmoniosa entre partes para formarem uma unidade - *tecido, textura, texto*.

Essa reflexão se estendeu até a Renascença quando surgiram gramáticas⁴ destinadas a descrever as novas línguas neolatinas examinando sua composição lexical, as categorias gramaticais, letras e sons. A nova tarefa dos gramáticos de descrever novas línguas e organizar as regras para o seu bom uso culminou com o desaparecimento da Retórica e da Oratória e, assim, "inicia-se o apagamento do texto no interior da gramática" (INDURSKY, *op.cit.*, p. 38).

Embora os gramáticos das línguas modernas formulassem regras para o bom uso da língua, acredita-se que os mesmos não atribuíam importância aos estudos voltados para a natureza do texto. Isso pode ser justificado pelo desempenho do falante que domina as regras gramaticais: a capacidade de construir frases bem formadas seria condição suficiente para

⁴ *Gramática Geral e Razoada (Gramática de Port-Royal, 1775 / 1783)*

elaborar bons textos, visto que os mesmos eram resultados do *encadeamento* e *contextura* de períodos igualmente bem constituídos. Esta concepção solidificou a frase e o período como objetos de estudo e observação da gramática e mais uma vez o texto deixou de ocupar o centro do conhecimento voltado para as questões da linguagem.

Ainda segundo Indursky, Ferdinand Saussure, em 1916, instituiu a linguística como ciência e, para estudar o objeto *língua* em sua totalidade, formulou um conjunto significativo de conceitos que constituem sua natureza sistêmica e homogênea. Para descrevê-la, Saussure, os gerativistas e os estruturalistas utilizam vários níveis (fonológico, morfológico e sintático), e a frase, seu observatório natural, continua sendo objeto e limite da linguística.

Mais tarde, em 1943, o dinamarquês Louis Hjelmslev (1975), profundo conhecedor da obra de Saussure, propõe uma teoria que não esteja voltada apenas para língua, mas para a linguagem e isso o faz refletir sobre a categoria texto:

A teoria da linguagem se interessa por textos e o seu objetivo é o de estabelecer um procedimento que permita a descrição não-contraditória e exaustiva de um texto dado. Mas esta teoria deve também mostrar como se pode, da mesma maneira, abordar qualquer outro texto da mesma natureza, e fornecer-nos os instrumentos utilizáveis para estes textos (...)estes conhecimentos se referem também ao sistema ou à língua que preside à estrutura de todos os textos de mesma natureza, e que nos permite construir novos textos. (HJELMSLEV *apud* INDURSKY, 2006, p. 41).

Hjelmslev reconhece que o texto é uma categoria teórica que deve ser descrita e o introduz como novo objeto de estudo tal como ocorreu com a frase anteriormente. Assim, inaugura-se uma nova teoria da linguagem, que representa a extensão da teoria da língua inaugurada por Saussure, e vai ser refletida mais tarde em diferentes vertentes de estudos textuais cujo fundador foi o pensamento hjelmsleviano. A partir desse marco, ocorrido nos anos 50 e 60, os linguistas se dividem quanto as suas convicções sobre o objeto de estudo da linguística: enquanto uns acreditam que a frase continua sendo o centro das atenções, outros questionam como poderiam pensar sobre o que vai além da frase.

Para ampliar o conhecimento sobre as concepções de texto, a seguir proponho um recorte sobre a construção que algumas das teorias da ciência da linguagem elaboraram sobre a noção de texto com base na visão de Indursky e outros autores.

1.2 Dimensões do processo da leitura

A leitura é uma atividade complexa que se desdobra em várias direções e sua importância é reconhecida através das frutuosas produções científicas sobre o tema. Embora muitas contribuições venham sendo feitas, ainda há espaço para novas abordagens, visto que o ensino de leitura continua sendo um desafio para os professores nas aulas de língua materna.

Durante nossas atividades diárias, nos deparamos com textos pertencentes a diversos gêneros como a propaganda, notícias, programas de TV, entre outros, constituídos de duas ou mais linguagens, por isso a escola não pode restringir suas aulas de leitura ao texto verbal escrito. Cabe a ela ampliar os limites do seu objeto de leitura incluindo em sua rotina textos verbais, não verbais e mistos, a fim de proporcionar a interação do aluno com diversos tipos de linguagem. Tornar o estudante apto à leitura dos diversos gêneros nas mais variadas linguagens contribuiu para aproximar o professor de língua portuguesa da realização do seu maior desafio: a formação do leitor proficiente pronto para compreender e avaliar criticamente os textos e a realidade na qual está inserido.

Como professores reconhecemos que a aquisição de um aporte teórico voltado para o ensino de leitura é imprescindível para tornar esta tarefa mais sistematizada e menos intuitiva. Pensando nisso, apresentamos a aplicabilidade da teoria semiótica discursiva na construção de sentidos dos nanocontos, produzidos e divulgados por Edson Rossatto, que constituem objeto deste trabalho. Tal metodologia não se restringe a abordagem de nanocontos, ela se estende a textos pertencentes a outros gêneros e constituídos por mais de um tipo de linguagem. Vincent Jouve (2002) fundamenta o conceito de leitura segundo GillesThérien (1990) como um processo no qual estão incluídas cinco dimensões. A primeira dimensão é chamada de processo *neurofisiológico*, cuja concretização depende do bom funcionamento do aparelho visual e das funções do cérebro: "Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos." (p.17). Diversos estudos se dedicaram a descrever a atividade de leitura, e segundo François Richaudeau (1969), diferentemente do que pensamos intuitivamente o nosso olhar não é linear, é descontínuo com pausas curtas e longas que permitem a percepção.

A segunda dimensão contida no ato de leitura é o processo *cognitivo*. Para Jouve, este processo acontece logo após o leitor decodificar os signos e a partir daí inicia-se um esforço de abstração para converter as palavras decodificadas em elementos de sentido.

O leitor, totalmente preocupado em chegar ao fim, concentra-se então no encadeamento dos fatos: a atividade cognitiva serve-lhe para progredir rapidamente na intriga. (...) Quando os textos são mais complexos, o leitor pode, ao contrário, sacrificar a progressão em favor da interpretação: detendo-se sobre este ou aquele trecho, procura entender todas as suas implicações. (2002, p.19)

No terceiro processo, designado *afetivo*, a recepção do texto "recorre às capacidades reflexivas do leitor" (p.19) e isso se reflete em sua afetividade. As emoções suscitadas pelo texto provocam em nós muitas sensações, admiração, simpatia, aversão, despertadas pelas personagens de um romance com o qual nos identificamos. O talento do escritor nos atrai e nos torna suscetíveis a ela a ponto de nos deixar persuadir por suas tramas: "Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral." (p.21).

A quarta dimensão diz respeito ao processo *argumentativo*. Jouve afirma que "o texto, como resultado de uma vontade criadora, conjunto organizado de elementos, é sempre analisável, mesmo no caso das narrativas em terceira pessoa, como "discurso", engajamento do autor perante o mundo e os seres." (p.21). Há em toda narrativa uma intenção de convencer o destinatário e modificar o seu comportamento.

Finalmente a quinta dimensão da leitura se desenvolve através do processo *simbólico*. Segundo o autor, o leitor se desenvolve a partir da interação de seu contexto cultural e os símbolos de sua época. Graças a essa aproximação, a leitura promove sentidos e "afirma sua dimensão simbólica" (p.22) e age nos modelos do imaginário coletivo. O autor conclui a definição acerca do processo simbólico afirmando que "a leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura" (p.22).

1.3. Um objeto e muitas definições: a noção de *texto*

O percurso teórico traçado pela linguística textual ao longo desses anos contou com a participação de muitos estudiosos da linguagem e a fim de entender mais sobre a visão que estes pesquisadores tinham sobre a noção de texto, convém percorrer alguns caminhos trilhados por este campo.

É possível reconhecer três fases contempladas por esses estudos textuais. A primeira, denominada *transfrástica*, ficou conhecida por considerar o texto como uma sequência coerente de frases, embora buscassem compreender as regularidades que transcendem as mesmas. Acredita-se que entre os elementos do texto são estabelecidas relações de

interdependência que permitem concebê-lo como um todo e sobre a qual deriva sua compreensão.

Na segunda fase, nomeada *gramática de texto*, os linguistas tentaram entender o texto partindo de uma descrição em si mesmo. Passou-se da *sintaxe frasal* para a *sintaxe textual* e tais relações são conhecidas como *coesão textual*. A partir dessa etapa, formularam-se dois conceitos para examinar as propriedades que inferem textualidade a um texto: coesão (conexões entre as frases) e coerência (resulta da intenção global do texto), responsáveis pelas relações internas que determinam a unidade de sentido.

Vários autores se inscrevem na terceira fase da linguística textual, cujo enfoque recai sobre a necessidade de estudar o texto de maneira a transpor o exame de suas relações internas. Propõe-se que toda manifestação linguística é a ampliação da atividade de comunicação humana e deve ocupar o lugar de objeto *texto*. Nesta perspectiva teórica, o texto é concebido como uma unidade "*pragmático-comunicativa*" - procura estabelecer comunicação com o leitor; há nele intenções comunicativas presentes nas relações e referências marcadas pelo autor no corpo do texto - compete ao leitor decodificar o sentido do texto já fornecido pelo autor através das instruções.

De acordo com Oliveira, a partir da perspectiva da Linguística Textual, texto pode ser definido da seguinte forma:

uma unidade linguística de sentido e de forma, falada ou escrita, de extensão variável, dotada de "textualidade", ou seja, de um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto. (...) é a unidade comunicativa básica, aquilo que as pessoas têm a declarar umas às outras. (2015, p.193)

A seguir, além dos dois primeiros critérios já citados na primeira e na segunda fases da linguística textual (coesão e coerência), são acrescentados cinco outros que remetem às qualidades pragmáticas do texto: *intencionalidade* (objetiva desencadear determinado efeito sobre o interlocutor) , *aceitabilidade* (diz respeito à recepção das instruções pelo receptor) , *situacionalidade* (dirige-se para a relevância e pertinência do texto inserido em seu contexto) , *informatividade* (relaciona-se ao grau de novas informações veiculadas pelo texto) e *intertextualidade* (aponta para a relação de sentido criado, quando em contato com outros textos inseridos em seu contexto).

Cabe à linguística textual o mérito de ter ultrapassado os limites da frase e da linguística tradicional para constituir o novo objeto de análise: o texto. Entretanto, é a semiótica de linha francesa, teoria escolhida para nortear nossa proposta de ensino de leitura

no ensino fundamental, que propõe um modelo de leitura que ultrapassa os níveis mais formais para fazer o leitor alcançar o nível discursivo, em que há a manifestação do discurso no enunciado. Assim Luiz Tatit descreve a semiótica:

Desde os seus primórdios, portanto, a semiótica concebe uma teoria para a análise do conteúdo humano que se manifesta em dimensão transfrasal, independentemente da configuração textual escolhida para sua organização e difusão (2014, p. 189).

Retomando os postulados inseridos em Indursky, os teóricos da Enunciação não estavam preocupados com a noção de texto em suas produções iniciais e elegeram como objeto de estudo o *enunciado* e através dele a *enunciação*. Para Benveniste (1966, *apud* INDURSKY, 2006, p. 4), precursor dessa teoria, a frase, transferida para a enunciação, inclui elementos externos que se relacionam com o lugar no qual o interlocutor está situado. O locutor (*eu*) está localizado em um contexto que determina o tempo da enunciação (*aqui*) e o seu espaço (*agora*).

A linguística textual durante muito tempo tratou a categoria texto como uma frase expandida cuja análise se voltava apenas para as relações internas da frase em seu contexto linguístico. O grande passo projetado pela teoria da enunciação evolui para o entendimento de que o texto deve ser compreendido para além de seus limites internos, visto que tal procedimento é insuficiente para a construção de sentido. Ultrapassados estes limites, a teoria convida o contexto situacional em que o locutor está inscrito e o seu interlocutor para participarem da elaboração de significado proposta pela enunciação.

Como podemos constatar, essa diferente maneira de conceber o texto e suas relações externas e internas, fazem da teoria da enunciação uma grande participante das mudanças acerca das concepções disseminadas ao longo destes anos de estudos linguísticos. Essa mudança deve-se ao tratamento de igualdade dado às relações internas e externas na participação do trabalho de constituição dos sentidos do texto, o que inclui a presença de um *locutor* e um *locutário* na construção da *enunciação*.

Somada à teoria da enunciação, que procura entender o texto como uma rede de relações semântico-textuais à espera de interpretação, apresenta-se a semiótica cuja finalidade é construir uma teoria geral da significação. De acordo com Diana Barros essa teoria "deve ser assim entendida como a teoria que procura explicar o os sentidos do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano de conteúdo" (1990, p.8). Escolhida para fundamentar este trabalho, a semiótica discursiva nasce das pesquisas de Saussure e também inscreve no percurso da linguística sua contribuição para o estudo do texto.

A semiótica pode ser estudada por mais de uma escola teórica: a americana, fundada pelo escritor norte-americano Charles Sanders Peirce (1839 - 1914), a desenvolvida por Umberto Eco e a de linha francesa, cujo precursor foi A.J. Greimás (1917 - 1992), que norteará os estudos deste presente trabalho. Todavia, antes de discorrer sobre a definição de texto e leitura esboçada nesta teoria, convém revisitar alguns momentos da história indispensáveis para a compreensão desta nova ciência.

Como já visto anteriormente, Saussure definiu a língua como um sistema de signos dentre outros sistemas existentes. A partir do *Curso*⁵, o termo semiologia começa a designar a ciência que se dedica ao estudo geral dos signos e da qual a Linguística é um departamento. Mais tarde, embora tal ciência também fosse designada como semiótica, este nome começou a ganhar importante perfil teórico nos estudos da linguagem e se separou da semiologia. Desde então, cabe à semiologia a tarefa de descrever os sistemas de signos, ou seja, a organização de alguns "códigos", enquanto a semiótica se debruça sobre a construção de uma teoria cujo enfoque seja o sentido (VOGT, 2006, p. 108). Esta elege a significação como seu objeto, cuja natureza não está limitada ao texto linguístico, e abrange todos os sistemas linguísticos e não-linguísticos. A semiótica procura explicar e descrever "o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz" (BARROS, 1990, p.07).

O dinamarquês Louis Hjelmslev inicia a fundamentação desse novo campo de estudo e um dos pilares erguidos por este autor diz respeito à cientificidade que "determina ser imperioso dispor de uma teoria para sustentar as análises semióticas" (INDURSKY, 2006, p. 58). Em seguida, Greimás, envolvido em estudos da linguagem, lança uma obra que inicia a construção da teorização da semiótica, inicialmente conhecida como "greimasiana" e hoje designada também como "discursiva". Embora nascidas juntas, a linguística prioriza fortemente a parte formal do enunciado, o significante; em contrapartida, a semiótica debruça-se em investigar o conteúdo, o significado.

Convém ressaltar que a semiótica amplifica a noção de objetos de análise e este posicionamento acaba abarcando novas configurações que aparecem em forma de um texto, de uma imagem, uma música. Indistintamente todos são passíveis de análise no universo dessa teoria, menos preocupada em descrever o que o texto diz "mas como o texto diz o que diz, ou seja, os mecanismos internos de agenciamento de sentido" (FIORIN, 2012, p.17), que concebem o texto como um todo significativo. A semiótica não elege como objeto o signo empírico, mas o sentido que o signo suscita e articula através das relações estruturais e

⁵ *Curso de Linguística Geral*, Ferdinand Saussure.

subjacentes que produzem e reconstróem a significação. O semioticista busca avaliar a forma do sentido e a maneira como este é construído, ou seja, cabe a ele perceber as condições de produção dos textos e discursos e como se organiza a competência discursiva.

Antes de dar continuidade aos estudos sobre essa teoria, é importante salientar quais são os sentidos que *texto* e *leitura* adquirem em tais postulados, visto que a mesma insere-se entre as teorias que se ocupam do texto. Para Greimás, todas as manifestações que compõem conjuntos estruturados para produzir significado, sejam elas imagens, nas mais diversas realizações, filmes, textos ficcionais ou não, esculturas, entre outras, são consideradas objetos semióticos cujo sentido consiste numa rede de relações tecidas por simples e complexos elementos (TATIT, 2014, p. 189). No viés semiótico, o texto é compreendido como objeto de significação e de comunicação entre sujeitos. A seguir, vejamos o que Greimás e Courtés afirmam sobre a noção de discurso:

Numa primeira abordagem, pode-se identificar o conceito de discurso com o de processo semiótico e considerar como pertencente à teoria do discurso e à totalidade dos fatos semióticos situados no eixo sintagmáticos da linguagem...O discurso é o objeto de saber visado pela linguística discursiva. Nesse sentido é sinônimo de texto,... os termos texto e discurso tem sido empregados para designar igualmente processos semióticos não-linguísticos (um ritual, um filme, um desenho animado são então considerados como discursos ou textos), já que o emprego desses termos postula a existência de uma organização sintagmática subjacente a este tipo de manifestação." (GREIMÁS e COURTÉS, 2016,p.144).

Mais tarde, Barros (1990) desenvolve este conceito e define texto de duas maneiras complementares: "pela organização ou estruturação que o torna um todo de sentido" e como "objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário" (p.07).

Diferentemente da linguística textual que se preocupa com o plano da expressão desdobrado a partir do processamento do texto, sua sintaxe e seus encadeamentos formais, o modelo idealizado por Greimás em meados do séc. XX é mobilizado pela semântica do texto e ocupa-se do *plano do conteúdo*. Este modelo apresenta-se subdividido em três etapas, das mais simples as mais complexas, que demonstram como se produzem os sentidos do texto (BARROS, 1990, p. 09) e serão apresentados mais adiante. Nele são reproduzidos três níveis de um processo gerativo que se inclina a explicar os sentidos do texto a partir do estudo de seu *plano do conteúdo*, são eles: o *profundo* (ou *fundamental*), o *narrativo* e o *discursivo* (FIORIN, 2014, p.20). Além do nível da manifestação.

Diferentemente de outras teorias linguísticas, a semiótica propõe um modelo, segundo Denis Bertrand, 2003, um "simulacro metodológico", que capacita o leitor a compreender os

textos com mais êxito, de forma crítica. Sobre esse método de interpretação do sentido, Fiorin afirma:

Esse modelo mostra aquilo que sabemos de maneira intuitiva: que o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam - que existe uma sintaxe e uma semântica do discurso. (2014, p.44)

Os elementos articulados mencionados no fragmento acima nascem através da união de um *plano de expressão* a um *plano de conteúdo* para manifestar um texto, definido por Fiorin (*op.cit.*, p. 45) como a manifestação de um conteúdo por um plano de expressão.

Nós, professores, que trabalhamos com o ensino de leitura em sala de aula, necessitamos de um modelo que sirva de suporte para realizarmos as atividades de compreensão textual, visto que, durante alguns anos, os exercícios de interpretação propostos em aula eram voltados para a simples identificação e classificação de figuras, elementos fônicos e transcrição de fragmentos de textos.

Neste contexto de reflexão sobre a prática docente, Gomes reafirma a importância do enriquecimento teórico por parte do professor.

Para tanto é indispensável o embasamento teórico do professor, o que tornará o processo de leitura e de seu ensino menos intuitivo e mais produtivo, não apenas acessível aos mais talentosos e inspirados. É preciso, portanto, o domínio de uma metodologia adequada à abordagem dos textos que incluem, em sua manifestação, os mais diversos tipos de linguagem, permitindo a professores e alunos interpretá-los adequada e coerentemente. (2004, p. 114)

A escolha da teoria semiótica para compor o aporte teórico desta pesquisa se justifica por alguns motivos, elencados anteriormente e ratificados a seguir: por se tratar de uma teoria que oferece um modelo de leitura baseado no percurso gerativo de sentido cujo *plano do conteúdo será abordado neste trabalho*; pelo fato de que a mesma que não está restrita a descrever discursos, posicionamento adotado por outras teorias e que já se mostraram insuficientes; por fornecer um modelo de leitura que se aplica a textos compostos por planos de expressão de diferentes naturezas (visual, verbal, sincrética, multimodal, etc). Todos os motivos elencados anteriormente concorrem para o objetivo deste trabalho que é contribuir para que o aluno do 9º ano do E.F. se torne um leitor proficiente a partir de estratégias de leitura que ampliem sua competência linguística.

2. O GÊNERO DISCURSIVO NANOCONTO

2.1. O conto

Há tempos a humanidade está conectada à narração de histórias de todos os tipos. Pais e filhos, sacerdotes e discípulos, amigos e confidentes em volta de uma mesa de refeições, organizados numa sala de aula ou reunidos numa praça ouvem e contam histórias, levam e trazem notícias, recontam e tecem relatos. No séc. XVI, quando as narrativas eram propagadas oralmente, o conto ganha o registro escrito e se afirma como categoria estética.

No fim do séc. XVII, surge o registro dos contos escritos por Charles Perrault, conhecidos como "Conto da mãe Gansa". Mais tarde, Gotlib, 2006, afirma que no séc. XIX:

(...) o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais. Este é o momento de criação do conto moderno quando, ao lado de um Grimm que registra contos e inicia o seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico do conto. (p.07)

Assim, a produção da narrativa se fortalece ao longo dos séculos e novas teorias nascem para explicar os modos de narrar ou representar a realidade.

Dentre tantas acepções acerca da palavra *conto*, incluindo as que Julio Cortázar propõe em seu estudo sobre Edgar Alan Poe, há um ponto comum em todas que é o modo de contar algo e sua natureza narrativa. Os contos relatam acontecimentos de interesse humano e se organizam em uma série cronológica estruturada. O conto:

É a designação da forma narrativa de menor extensão e se diferencia do romance e da novela não só pelo tamanho, mas por características estruturais próprias. Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo. (SOARES, 1997, p. 54)

Etimologicamente, *contar* origina-se do latim *computare* que significa *registrar uma história*, que inicialmente era relatada de forma oral e evoluiu para o registro escrito. Todavia, o conto não está limitado a um relato de evento real, visto que a ficção e a realidade nele presentes possuem limites imprecisos. Embora existam níveis de afastamento ou proximidade do real, o conto é uma narrativa de ficção que se propõe a inventar um modo de representar algo de forma artística.

2.2. As micronarrativas e o nanoconto

Depois de atravessar muitos séculos de história, o conto chega à contemporaneidade assumindo um adensamento narrativo que intensifica as características formais e estruturais desse gênero literário breve: as micronarrativas. Inaugurado na literatura brasileira por Oswald de Andrade, em 1927, este novo gênero em ascensão no Brasil ganha força na primeira década do séc.XXI, quando a nova geração de escritores brasileiros migrou da internet para o papel.

Embora a micronarrativa brasileira não seja uma novidade na literatura, pouquíssimos críticos discutem sobre sua classificação como gênero literário ou não. Dentre eles, Graça Paulino, Ivete Walty, Maria Nazaré Fonseca e Maria Zilda Cury publicam uma obra em 2001 que classifica este pequeno texto como um gênero específico figurando ao lado de outros gêneros textuais como o romance, a poesia, o conto.

Embora o conto nos pareça uma narrativa concisa, restrita aos elementos essenciais, desenvolveu-se, a partir dos anos 60, um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. Trata-se do chamado miniconto. Seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação. O discurso direto, tão frequente no conto, é muitas vezes dispensado em nome de um ritmo de narração quase alucinante. Isso o transforma numa metáfora da velocidade com que circulam os seres, as mensagens, os objetos, os textos nas sociedades contemporâneas. (PAULINO, 2001: 137-8, *apud* SPALDING, p.74)

Mais tarde, em 2004, Marcelino Freire se inspirou na micronarrativa mais famosa da literatura, do escritor guatemalteco Augusto Monterroso, "O dinossauro", para organizar a antologia *Os cem menores contos brasileiros do século*.

Mesmo que alguns críticos literários se dividam com relação a inclusão ou não das micronarrativas entre os textos literários, isso não impede que essa produção contemporânea conquiste seu espaço no Brasil. Inicialmente, observou-se que esse movimento foi fortemente influenciado pela literatura hispano-americana, representada por escritores como Ricardo Piglia. Mais tarde, o gênero contou com o crescente aumento do número de escritores e leitores apressados com o ritmo de vida frenético e impaciente para realizar tarefas longas.

Esse gênero discursivo recebe de especialistas e pesquisadores outras designações como microconto, miniconto, microrrelato, conto mínimo, entre outras. Embora essa pesquisa não se dedique a avaliar quais designações estão corretas ou não, nem a julgar a inserção deste novo gênero entre os textos literários, ela utiliza como objeto de estudo os textos produzidos

por Edson Rossatto e nomeados por ele como nanocontos, que são pequenos contos narrativos com exatos cem caracteres.

Antes de elencarmos algumas características presentes neste gênero em ascensão na literatura brasileira, é importante ressaltar que essa pesquisa opta pela vertente bakhtiniana denominada *teoria dos gêneros do discurso* por estar centrada "no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos" (ROJO, 2005, p. 185). Para Bakhtin (1953/1979), os gêneros do discurso, diferentemente dos gêneros literários (ou textuais), apresentam três dimensões *essenciais e indissociáveis* que, determinadas pelos parâmetros das situações de produção, compreendem os *temas*, a *forma composicional* e as marcas linguísticas. Assim Roxane Rojo explica essas dimensões:

os temas são conteúdos **ideologicamente conformados** que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou *estilo*). (2005, p. 196)

Segundo a autora, o pesquisador russo defende que são as condições reais de enunciação que determinarão o aspecto da *expressão-enunciação* e as relações sociais, institucionais e interpessoais entre o locutor e seu interlocutor direcionarão alguns aspectos temáticos, composicionais e de estilo do texto.

Esclarecida a escolha da teoria do gênero do discurso, vamos retomar os aspectos que delineiam as micronarrativas. Cristina Álvares⁶ buscou dentre os ensaios críticos produzidos pelos estudiosos espanhóis a definição de micronarrativa que orientou seu estudo produzido sobre o gênero. Segundo esses autores, a micronarrativa é um gênero que variou do conto e "uma forma radical e experimental do conto que agudiza e intensifica as características formais e estruturais desse gênero literário breve" (p.02). Para avaliar o novo gênero, Álvares destaca quatro constantes presentes nestes textos breves e hiperbreves, são eles: a *brevidade*, a *narratividade*, a *intertextualidade* e a *transficcionalidade*. A seguir, elencamos três dessas dimensões constantes nas micronarrativas.

⁶ ÁLVARES, Cristina. Revista Guavira Letras, nº15, ago-dez, 2012.

2.2.1 Brevidade

Embora a micronarrativa tenha surgido na transição do século XIX para o século XX, com o desenvolvimento da imprensa, os novos meios de comunicação instaurados pelo advento da internet foram muito propícios às novas práticas de comunicação na vida social. Somados aos variados gêneros textuais emergentes nessa nova tecnologia narrativa, o conto breve e hiperbreve se propagou pelos novos suportes e diariamente ganha novos leitores. Para David Roas (*apud* Álvares, 2010) é um gênero que nasceu de uma variação do conto a partir de uma das vias de evolução que é a intensificação da brevidade. Ele afirma que características como concisão, depuração e intensidade também compõem traços que descrevem a estrutura da micronarrativa, mas o efeito direto da brevidade "máxima expressão a que são levadas as potencialidades do conto: condensação, intensidade, economia de meios, unidades de efeito" (ROAS, *apud*, Álvares, 2012).

Muitos teóricos discutem sobre a extensão ser ou não considerada como um elemento definidor da forma, dada a dificuldade de observação da sua medida. Todavia, o objeto escolhido para o desenvolvimento do presente trabalho, denominado *nanoconto*, contém cem exatos caracteres e contraria algumas teorias que identificam essa forma com até cinquenta caracteres.

2.2.2 Narratividade

Entre os representantes das concepções de narrativa e narratividade que atravessam ensaios de críticos literários e estudiosos acerca dos microcontos, elegemos os estudos de Greimás e Courtés justificados por alinhavar a pesquisa que norteia nosso estudo, que é a teoria semiótica discursiva de linha francesa. Segundo os autores:

A narratividade apareceu assim, progressivamente, como o princípio mesmo da organização de qualquer discurso (identificado, num primeiro momento, como figurativo) e não narrativo. Pois, das duas, uma: ou o discurso é uma simples concatenação de frases e, assim, o sentido que veicula é devido somente a encadeamentos mais ou menos ocasionais, que ultrapassam a competência linguística (e, de modo mais geral, da semiótica), ou então constitui um todo de significação, um ato de linguagem com sentido, que comporta sua própria organização, estando seu caráter mais ou menos abstrato ou figurativo ligado a investimentos semânticos cada vez mais fortes e a articulações sintáticas cada vez mais finas. (GREIMÁS E COURTÉS, 2016: 328)

Tratando da estrutura sequencial que compõe o discurso narrativo - *exposição - complicação - clímax - desfecho*, a *brevidade* gera a supressão de alguns dos componentes dessa relação. Nesta perspectiva, as dimensões relatadas inicialmente, quando observadas as categorias tempo e brevidade, acabam encolhendo, condensando a estrutura sequencial da narrativa através de recurso estilístico como a elipse, subentendidos e inferências: "Ler é uma operação de co-criação. Neste caso, intertextualidade é solidária da narratividade, pois permite restituir uma história que a brevidade tinha suprimido." (ÁLVARES, 2012, p.09).

No nanoconto a seguir, escrito por Edson Rossatto, observa-se uma sequência mínima de ações em que há transformações de estado: "Rosa o amava, mas não tolerava infidelidade: deixou-o pois ele vivia beijando outras rosas por aí."⁷ Nele é possível reconhecer três dos quatro elementos que compõem a estrutura narrativa: a *exposição* ("Rosa o amava"); a *complicação* ("mas não tolerava infidelidade") e *desfecho* ("deixou-o). Neste caso, a *brevidade* se materializa através da sequência mínima de ações diluídas no enunciado monofrástico sobre uma história de amor não correspondido que termina por causa de traições. Rosa, que está em estado de amor, tem seus sentimentos alterados ao abandonar o homem que amava.

2.2.3 Intertextualidade

Termo cunhado pela semioticista Julia Kristeva, em 1967, na ocasião de sua apresentação de Bakhtin, na França, a *intertextualidade* figura na obra do escritor russo através da afirmação acerca das relações existentes entre os textos (FIORIN, 2016, p. 57). O termo foi incluído nos estudos literários a partir da afirmação de que todo texto é um "mosaico de citações" que são apropriadas de maneira a compor novas produções, nomeado por Bakhtin como *dialogismo*. O conceito de *intertextualidade* é o ponto de muitos diálogos pois abrange o cruzamento de vozes resultantes de diversificadas práticas de linguagem. De acordo com Diana Barros (1990), este fenômeno discursivo se tornou um conceito indispensável para a compreensão da literatura pois traduz o caráter dominante do discurso verbal através da aproximação de outras linguagens. Ele também é responsável pelo processo constitutivo da literatura em cujo plano do significado se manifestam diversas vozes da

⁷ De acordo com o que foi previsto e afirmado anteriormente, todos os nanocontos mencionados neste trabalho são de autoria de Edson Rossatto e foram extraídos do *blog* "Cem Toques Cravados", cujo acesso foi realizado em 09/10/2012, do *Twitter*, através do endereço eletrônico <<https://twitter.com/cemtoques>> ou do seu livro que consta na lista de referências bibliográficas e recebe o mesmo nome do *blog*.

sociedade e se entrecruzam para criar novos sentidos sob uma única voz condutora. Carvalhal (2006),

A intertextualidade, como propriedade descrita, passou a significar um procedimento indispensável à investigação das relações entre os diversos textos. Tornou-se chave para a leitura e um modo de problematizá-la. Como sinônimo das relações que um texto mantém com um corpus textual pré ou coexistente, a intertextualidade passou a orientar a interpretação, que não pode mais desconhecer os desdobramentos de significados e vai entrelaçá-los como a própria origem etimológica da palavra esclarece: *texere*. (p.128)

Nos nanocontos produzidos por Rossatto, a *intertextualidade* aparece de forma constante e se torna uma estratégia lúdica a serviço da condensação e do humor na (re)construção de sentidos. Vejamos um exemplo: "Seriam doze tábuas, mas a tendinite o atacou na décima. Julgou que já tinha mandamentos suficientes."

A inserção de algumas figuras no nanoconto acima estabelece, ao mesmo tempo, um diálogo com enunciados anteriores e promove a constituição de novos sentidos (KOCH, 2014, p.78). A coocorrência dos termos *tábuas*, *décima* e *mandamentos* ressalta sua natureza heterotextual a partir das relações estabelecidas com a narrativa bíblica de onde se originam esses "feixes de conexões". Assim, o deslocamento do discurso bíblico, contido no capítulo 20 do livro de Êxodo para o texto de Edson Rossatto, reconstitui um novo processo de leitura e produção de sentido no momento em que o enunciador transfere de Deus para Moisés a decisão sobre quantos e quais mandamentos seriam necessários para organizar o povo hebreu após a saída do Egito. Além desse, outros sentidos são veiculados no nanoconto e contribuem para a formação do humor a partir da originalidade com a qual o texto original é recontado: um Moisés que sofre com tendinite. É portanto:

(...) na trama do que se perde e do que se recupera, na alternância de esquecimento e memória do que se lê que se organiza a continuidade literária, tal como ela se manifesta em cada texto. A intertextualidade, ao operacionalizar-se, possibilita que se recomponham os fios internos dessa vasta continuidade em seus prolongamentos e rupturas. (CARVALHAL, 2006, p. 128).

A sociabilidade da escrita literária para a produção de novos sentidos exige conhecimento e domínio da linguagem a fim de que desse cruzamento entre as escritas anteriores resulte em obras coletivizadas e enriquecidas culturalmente.

3. PARA LER O NANOCONTO: a teoria semiótica e seu instrumental

3.1. A semiótica discursiva

O ato de ler é uma necessidade humana pois a partir dele conferimos sentido às coisas que nos cercam e nos fazem compreender o mundo no qual estamos inseridos. Desde pequenos, ouvimos histórias fantásticas e coloridas que exercem sobre nós um fascínio de quem está descobrindo um mundo novo e à medida que crescemos, nos são apresentados outros tipos de textos capazes de nos despertar a curiosidade e ampliar nosso conhecimento. Mais tarde, a escola será a grande agência de veiculação dos mais variados textos e uma de suas tarefas será inserir o aluno numa sociedade letrada. Entretanto, convém refletir sobre quais são os métodos utilizados nas aulas de português para formar alunos proficientes.

Embora as universidades contenham inúmeros grupos de pesquisas sobre inovações no ensino de língua materna no Brasil, a escola tradicional ainda orienta seus alunos a ler e redigir períodos e orações muitas vezes desvinculadas de um contexto. Segundo Fiorin (2014, p.9), exige-se que os alunos interpretem textos a partir de questionários com perguntas que não estimulam o entendimento global do texto nem os desafiam intelectualmente. Muitos professores preocupados em enriquecer as aulas de interpretação selecionam outros textos, literários ou não, e fazem uma bela leitura interpretativa em classe. Contudo, quando são indagados pelos alunos sobre como ele chegou àqueles sentidos, a resposta se afasta daquelas contidas nos manuais de estudos do discurso: sensibilidade, intuição e leituras repetidas.

Sabe-se através dos estudos sobre a linguagem que as respostas acima são insuficientes para tornar o aluno proficiente em sua língua materna. Para Regina Gomes (2004), é necessário fazê-lo entender o que precisa ser observado no texto em análise e para isso o ensino de leitura não pode mais se restringir à linguagem verbal, visto que os textos são compostos por linguagens de diversas naturezas. Por isso exige-se do leitor domínio sobre a compreensão de textos construídos a partir da interação e coexistência entre os mais variados tipos de linguagem: não-verbais, sincréticos, multimodais entre outros.

Para tornar o aluno hábil nessa tarefa, a preocupação com a leitura deve ultrapassar os limites dos estudos com orações e períodos e permitir o acesso a outras áreas de conhecimento além daquelas tratadas na escola. Na desafiadora tarefa cotidiana das aulas de interpretação de texto são desenvolvidas algumas teorias do discurso em que se mostra a existência de uma gramática que assiste à confecção de textos. Essa consciência torna imprescindível não apenas o ensino da coordenação e subordinação como processos de estruturação do período, mas

também da gramática do discurso que será um instrumento na atividade discente de interpretar e redigir textos com mais eficácia.

Dois pontos de vista complementares podem ser utilizados na abordagem do texto: de um lado são analisados os procedimentos responsáveis pela construção de sentidos a partir de mecanismos sintáticos e semânticos. Por outro, são analisadas as relações entre a compreensão do discurso produzido na sociedade e na história em comparação a outros textos.

Pretende-se assim tornar explícitos alguns dos mecanismos utilizados na estruturação e interpretação de nanocontos a partir de elementos da gramática do discurso contidos em uma das teorias de análise discursiva desenvolvidas hoje. A detecção dessa ampla possibilidade de sentidos oferecida pela gramática discursiva sistematizará as atividades de leitura e interpretação de nanocontos, durante o ensino de leitura nas aulas do 9º ano do E.F., e auxiliará o professor na busca de sentidos que os nanocontos oferecem e nas repostas desafiadoras dos alunos mais curiosos.

Por se tratar de uma teoria que se ocupa do texto e o concebe como "um todo de significação" (FORIN, 2012, p.17), a teoria semiótica foi escolhida para compor o aporte teórico deste estudo.

(...) a semiótica concebe uma teoria para a análise do conteúdo humano que se manifesta em dimensão transfrasal, independentemente da configuração textual escolhida para sua organização e difusão. Esse conteúdo pode surgir como literatura, filme, pintura, música ou até como linguagem coloquial; tudo isso é passível de descrição semiótica. (TATIT, 2012, p.189)

Assim, a teoria inaugurada por Greimás oferece "uma espécie de estrutura geral da significação que subjaz aos textos, sejam eles, verbais ou não verbais" (TATIT, 2012, p. 189). Desse modo, pretende-se demonstrar o uso e eficácia da semiótica na (re)construção de sentidos dos nanocontos durante o estudo da língua materna, no 9º ano do E.F., voltado para as atividades de compreensão textual.

A partir da década de sessenta, sobretudo na França, o aparecimento de teorias-método, cuja principal preocupação passa a ser a questão da leitura e da interpretação de textos, direcionou os estudos da linguagem, de modo geral, para uma mudança significativa no seu enfoque: ganham destaque as análises das unidades de sentido, em detrimento das unidades sintagmáticas. As frases deixam de ocupar o lugar de destaque nas pesquisas sobre a construção de significado e cedem lugar ao texto, que passa a ser compreendido de forma

mais ampla. No volume II da obra organizada por José Luiz Fiorin, *Introdução à Linguística - Princípios de Análise*, Barros esclarece que

a análise do discurso vai além da dimensão da palavra ou da frase e se preocupa com a organização global do texto; examina as relações entre a enunciação e o discurso enunciado e entre o discurso enunciado e os fatores sócio-histórico que os constroem. (2014, p.187).

Resultante dessa mudança, a semiótica, ciência voltada para os fenômenos da linguagem, toma o *texto* por objeto. Segundo Barros, tal disciplina dedica-se a "descrever e explicar o que o texto diz e o que ele faz para dizer o que diz" (1990, p.07) através do exame dos procedimentos da organização textual e dos processos enunciativos de produção e compreensão textuais. Parte da linguística, a semiótica encara fenômenos significantes em sua globalidade e tem por objeto o estudo dos sentidos do texto, explicados por ela a partir de dois procedimentos: a organização linguística e discursiva do texto e as relações com a sociedade e a história.

A semiótica é delimitada por duas concepções distintas que originam duas grandes tradições: a semiótica americana e a europeia. A primeira está fundamentada na obra do filósofo e lógico Charles Sanders Peirce, que viveu entre 1839 e 1914, e se dedicou ao modo de produção do signo e esquemas inferenciais de raciocínio (*indução, dedução e abdução*). Assim, Bertrand (2003) caracteriza a teoria desenvolvida por Peirce como "uma semiótica lógica e cognitiva desvinculada de qualquer ancoragem nas formas languageiras." (p.14).

Segundo definem teóricos, a semiótica não pode ser reduzida a uma teoria de signos restrita a uma tipologia de códigos de sinais com finalidade informativa ou referencial, de caráter denotativo. Ela viabiliza o estudo dos valores conotativos que o signo suscita e articula com o discurso social e individual. Logo, o objeto da semiótica não é o signo, mas as "relações estruturais, subjacentes e reconstrutíveis que produzem a significação" (BERTRAND, 2003, p.15).

Greimás assim conceitua as bases do projeto semiótico:

A teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma teoria da significação. Sua primeira preocupação será pois, explicitar, sob a forma de uma construção conceitual, as condições da apreensão e da produção de sentido" (2016, p.415)

Interessada pelas estratégias de apreensão de sentidos, a semiótica portanto situa o texto no centro de seus estudos e dedica-se a construir um modelo capaz de prever "uma

gramática das relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, manifestando-se nos textos como fundador" (TEIXEIRA, 2014).

Esse modelo de análise do sentido apresentado pelo percurso gerativo idealizado por Greimás consiste num método para a leitura de textos confeccionados a partir de linguagens de diversas naturezas. Segundo Gomes e Mancini (2006), a teoria parte do pressuposto de que os textos possuem um lógica subjacente independentemente das características que o individualizam.

O presente trabalho utilizará o *percurso gerativo* como modelo de análise do sentido na construção semiótica do texto e apresenta-se subdividido em níveis, dos mais simples aos mais complexos, que demonstram como se produzem os sentidos do texto. Teixeira esclarece o modo como essa ciência funciona:

A pretensão da semiótica - que me parece ser a sua grande beleza teórica - é construir um modelo universal e ao mesmo tempo adequado às qualidades materiais de toda linguagem, a semiótica propõe um simulacro metodológico das etapas de produção de sentido de um texto como modelo de análise, de modo a que se reconstituam, na análise, as etapas de produção. (2014, p.223)

Fiorin (*op.cit.*) explicita os três níveis desse processo gerativo que se propõe a explicar os sentidos do texto a partir do estudo de seu plano do conteúdo. São eles: o nível *fundamental* (ou *profundo*), o nível *narrativo* e o *discursivo* a respeito dos quais tratamos a seguir.

Num contexto escolar carente de modelos teóricos de práticas de letramento, a semiótica propõe tornar o processo de leitura menos intuitivo e mais produtivo, através de "um modelo que simula a produção e a interpretação do *significado*, do *conteúdo*." (FIORIN, 2014, p.44), e fornece ao professor uma metodologia apropriada à abordagem de textos capaz de dar um novo sentido às aulas de leitura em língua portuguesa. Desse modo, convém refletir de que forma a semiótica pode contribuir para a nossa prática docente na formação de leitores competentes, capazes de compreender os textos criticamente e conscientes do seu papel na sociedade? Trata-se, portanto, de uma teoria geral da significação aplicada à leitura de nanocontos junto aos alunos do 9º ano do E.F., numa escola pública do Rio de Janeiro.

3.2 O percurso gerativo de sentido

a) O Nível Fundamental

Considerada mais simples e abstrata, a primeira etapa do percurso recebe o nome de nível *fundamental* ou das *estruturas fundamentais* por acolher as categorias que compõem a base da construção de um texto. Nesta fase, precipuamente, a significação surge como uma oposição semântica mínima e abrangente e a partir da qual o texto se desenvolve. Em *Elementos da Análise do Discurso* (2014, p.21), entendemos que o estudo semântico do nível *fundamental* (ou *profundo*) se constrói na existência de traços em comum entre termos que mantêm entre si relação de oposição e diferenças. O autor exemplifica esse conceito a partir do par de termos /feminilidade/ *versus* /masculinidade/, já que ambos se localizam no domínio da /sexualidade/. Assim, entende-se que "os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade." (p.22).

O exercício da organização da leitura envolve a identificação das oposições fundamentais, do tipo fidelidade *versus* traição, liberdade vs. dominação. Fiorin qualifica os elementos das categorias fundamentais, /*euforia*/ ou positiva *versus* /*disforia*/ ou negativa, como valores semânticos flutuantes inscritos no próprio texto. Por exemplo, se a categoria de base for formada pelos termos /*natureza*/ *versus* /*civilização*/, este último pode vir a constituir-se como um termo *disfórico* para um ecologista, porém *eufórico* para um representante fundamentalista de ideias sobre processos civilizatórios.

Exemplifiquemos a partir de um nanoconto de Edson Rossatto:

Exemplo 1

Entrou para o Guinness: o homem mais triste. Mas o sorriso de Ana atrapalhou seu título no outro ano.

Tomado como uma unidade de sentido, é possível identificar no nanoconto oposições *figurativas* entre "triste" e "sorriso" que manifestam unidades *temáticas* próprias de determinados campos semânticos desenvolvidos no texto. Dos termos em destaque, depreendem-se ideias opostas do tipo tristeza *versus* felicidade, solidão vs. companhia, concretização discursiva de uma oposição figurativa entre a alegria e a tristeza. Cada um desses elementos recebe qualificação semântica positiva ou negativa. No nanoconto acima, ao termo "triste" foi dada a qualificação *disfórica*, visto que o mesmo é julgado por um valor negativo. Já o termo "sorriso" é visto como um valor positivo, logo classificado como *eufórico*.

Por se tratar do nível mais simples e superficial do percurso gerativo, no decurso da leitura do nanoconto em sala de aula, é sugerido ao professor conduzir o olhar da turma para a

coocorrência dos termos que organizam as oposições fundamentais através dos valores semânticos que os mesmos suscitam no próprio texto (FIORIN, 2014, p.200). Desse modo, os alunos serão capazes de perceber que os conceitos de *disforia* e *euforia* estão ligados à combinação lexical que inscreve no texto valores semânticos classificados como positivos ou negativos, a depender do contexto em que são empregados

Fiorin conclui o estudo do nível *fundamental* afirmando que a semântica e a sintaxe desse nível constituem o início da construção do percurso gerativo e pretendem explicar "os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso" (2012, p.24).

b) Nível Narrativo

A segunda etapa do percurso gerativo, designada *nível narrativo*, implica transformação de estados. Segundo Lúcia Teixeira (2001), neste nível "se articulam relações entre sujeitos e objetos, num nível esquemático, que se manifesta em estados e transformações redutíveis a operações de *conjunção* ou de *disjunção* entre sujeitos e objetos" (p.02). Por exemplo, numa história, se um personagem está sadio, pode-se dizer que ele se encontra em um estado inicial de *conjunção* com a saúde. Se, por outro lado, ao final da narrativa, ele é acometido por uma doença, pode-se dizer, então, que ele passa a um estado final de *disjunção* com a saúde. Em outro contexto narrativo, se um personagem está feliz com a mulher amada, encontra-se em estado inicial de *conjunção* com a felicidade, contudo, se acaba sendo abandonado por ela, passa a um estado final de *disjunção* com a felicidade. Estas relações de *conjunção* e *disjunção* entre os sujeitos e os objetos constituem a base da leitura do nível *narrativo* porque indicam que houve a passagem de um estado X, anterior, a outro Y, posterior. Neste sentido, Teixeira afirma que no nível narrativo

a noção de transformação se expande para ideia de mudança no tempo e, às vezes, no espaço. Na narrativa, há sempre um sujeito (uma pessoa, uma paisagem, um grupo, um animal etc) em busca de determinados valores: a felicidade, a vida saudável, o conforto etc. A narrativa desenrola-se no percurso de busca desses valores. (s/d, p.06)

No nanoconto citado - exemplo 1 - , observa-se a transformação do estado do personagem da seguinte forma: um sujeito ("Ana") age sobre o outro ("homem") e o transforma em uma pessoa feliz. "Ana" foi capaz de intervir na realidade e demonstrar um poder transformador sobre o sujeito "homem". Portanto, o sujeito "homem", em estado inicial

de *conjunção* com a tristeza, termina feliz após conhecer "Ana", passando a um estado final de *disjunção* com a tristeza e de *conjunção* com a felicidade.

Esse movimento narrativo percebido na leitura semiótica ocorre na interação entre os sujeitos, a partir de determinados valores que circulam na sociedade e conferem sentido às ações humanas. Entende-se assim que as estruturas narrativas simulam a história da humanidade à procura de sentido para seus relacionamentos pessoais e em busca de valores sobre os quais ela constrói sua existência. Os *enunciados* operam a passagem de um estado a outro, ou seja, de um estado *conjuntivo* a um estado *disjuntivo* e vice-versa. O sorriso de Ana transforma o estado de *conjunção* do homem com a tristeza em estado de *conjunção* com a alegria, com a companhia. O homem que figurou no *Guinness* como o mais triste do mundo perdeu seu título ao conhecer Ana, que transformou sua tristeza e solidão em felicidade e parceria.

Leiamos o que Barros afirma sobre a visão da semiótica acerca da narrativa:

A semiótica parte dessa visão espetacular da sintaxe e propõe duas concepções complementares de narrativa: narrativa como mudanças de estado, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca de valores investidos nos objetos; narrativa como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos. (BARROS, 1990,p.16)

Nem todos os textos são narrativos, por isso convém distinguir os conceitos de *narração* e *narratividade*. Enquanto aquela, para Fiorin (2014), "constitui a classe do discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens individualizados" (p. 28), a *narratividade* é uma transformação que perpassa dois estados diferentes que partem do estado inicial ao estado final. Esse movimento desencadeia uma transformação de conteúdo e pode ser encontrado em qualquer narrativa mínima. Os textos não são narrativas mínimas ou simples, pelo contrário, são entendidos como narrativas complexas que se estruturam numa sequência de quatro fases: a *manipulação*, a *competência*, a *performance* e a *sanção*.

De acordo com Luiz Tatit (2014), a *manipulação* "supõe uma espécie de contrato entre as funções sintáticas de *destinador-manipulador* e *destinatário-manipulado*" (p.191). Esse processo ocorre sempre que existir uma situação de persuasão envolvendo dois sujeitos a ponto de um agir sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. Essa primeira fase supõe uma situação de comunicação persuasiva de um sujeito *manipulador* sobre um sujeito *manipulado* e pode ser descrita sob quatro tipos mais recorrentes: *tentação*, *intimação*, *sedução* e *provocação*. Vejamos outro texto:

Exemplo 2

Abriu outros dois botões e decotou ainda mais sua blusinha. "Ah! Quero só ver ele me multar agora!"

Na situação comunicativa na qual se ancora o nanoconto acima, há uma relação contratual entre dois actantes: o *destinador* (ou *manipulador*) - a mulher - e o *destinatário-sujeito* (ou *manipulado*) - a autoridade do trânsito (um guarda de trânsito ou um policial). O processo de *manipulação* operado no texto se consolida quando o esforço do destinador (a mulher) conquista a confiança do destinatário (guarda ou policial), levando-o a *não-fazer* o que ela não quer: receber uma multa. Tatit (p.191) afirma que num "processo de manipulação bem-sucedido, o destinador praticamente suprime a liberdade de escolha do destinatário, deixando-a numa situação de *não poder não fazer*." Para isso, a mulher utiliza o recurso da *sedução* ao expor ainda mais o decote da blusa, de tal maneira que "qualquer sinal de recusa à *manipulação* significaria também a renúncia a todas as qualidades que lhe foram atribuídas".

A recompensa indispensável oferecida pela mulher ao agente de trânsito por não multá-la é nomeada como *tentação* e configura também no quadro aplicativo da semiótica. Mostrar os seios propõe ao guarda que ele faça o que se espera, ou seja, aceite o "acordo" de valor (sexual) oferecido por ela. Assim Barros esboça essa tipologia:

O bom funcionamento da manipulação pressupõe uma certa cumplicidade entre manipulador e manipulado. Assim, se o destinatário provocado não se importar de ser chamado de covarde, ele não será levado, no *saloon*, ao duelo;(...) se o guarda rodoviário não se interessar por dinheiro ou se prevalecerem nele outros valores, além do econômico, não será ele levado pela tentação do suborno. Escapar da manipulação, além de significar a recusa em participar do jogo, constitui, também, a proposição de outro sistema de valores. (2001, p.39)

Na segunda fase da narrativa complexa, conhecida como *competência*, o sujeito é dotado de um poder que o capacita a transformar a ação central da narrativa (TATIT, p.192). Ainda no exemplo 1, o programa de *competência* está implícito na atitude de Ana ao sorrir para o homem que teve seu estado alterado pela companhia da mulher.

Somada à *manipulação* e *competência* tem-se a *performance*, responsável por gerar mudança central da narrativa. Esse programa opera a mudança de um estado a outro a partir da transformação de um estado de *disjunção* em um estado de *conjunção*. Ao realizar a *performance* principal da narrativa, o sujeito cumpriu sua parte no contrato assumido com o *destinador-manipulador*, (FIORIN, 2014, p.31).

Finalmente, a *sanção* é o resultado da realização da *performance*. Nesta fase constata-se que o sujeito realizou a transformação ocasionada pela mudança de estado. Neste quarto percurso, o *destinador* dá ao *destinatário* o reconhecimento pelo cumprimento ou não do acordo e a recompensa ou punição decorrentes do contrato. Na obra já citada anteriormente, Fiorin (p.36) define que "toda narrativa tem uma dimensão polêmica. A *conjunção* para um sujeito implica a *disjunção* para outro.". Em contos de fada o mal é sempre punido e o bem sempre premiado, todavia, mesmo que não haja prêmios em outras narrativas, a *sanção* se dá pela constatação da *performance*. Vejamos:

Exemplo 3

Rosa o amava, mas não tolerava infidelidade: deixou-o, pois ele viva beijando outras flores por aí.

Rosa representa no nanoconto acima a imagem do *destinador-julgador* que trilha o percurso narrativo em consonância com os valores apregoados pelo contrato amoroso com o sujeito: a fidelidade. Entretanto, o parceiro de Rosa (destinatário), ao realizar a *performance* principal, não cumpriu sua parte no contrato assumido com o destinador, ser fiel à mulher, e sofreu a punição decorrente de um julgamento negativo: o abandono, a rejeição. Barros, portanto, conclui o conceito de *sanção* declarando que

o destinador julga a conduta do sujeito e os estados obtidos pelas operações, por sua conformidade ou não com o sistema de valores que representa e, também, em relação aos valores implicitados ou explicitados no contrato inicial com o destinador-manipulador. (2001, p. 40)

O parceiro infiel é, portanto, o *sujeito* sancionado por Rosa pois o mesmo encara valores contrários aos estabelecidos num contrato fiduciário entre os *actantes* de uma relação amorosa. Entende-se por actante, "entidade sintática da narrativa que se define como termo resultante da relação transitiva, seja ela uma reação de junção ou de transformação" (BARROS, 1990, p. 84).

As quatro fases anteriormente apresentadas não estão obrigadas a obedecer uma sequência cronológica e isso se deve a alguns motivos. Inicialmente, muitas narrativas não se completam e outras nem sempre possuem sequências bem arrançadas. Há ainda aquelas que optam por cumprir apenas uma dessas fases, como a descoberta de um segredo.

Até aqui analisamos o encadeamento dos papéis narrativos na formação de enunciados para a construção de sequências complexas. A seguir, vamos entender que, no nível *discursivo*, as formas abstratas presentes no nível narrativo serão revestidas de termos que lhe conferem concretude. Nesta última etapa do percurso gerativo, a organização narrativa se tornará discurso graças aos procedimentos de *temporalização*, *espacialização*, *actorialização*, *tematização* e *figurativização*.

c) O Nível Discursivo

O nível discursivo constitui o patamar mais próximo da manifestação textual do percurso e nele as estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando são assumidas pelo sujeito da enunciação (FIORIN, 2014, p.41). Neste nível dá-se concretude às formas abstratas do nível narrativo e se tornam o mais próximo da manifestação textual.

Por se tratar de uma instância pressuposta pelo *enunciado*, a *enunciação* é o ato de produção do discurso. Segundo o autor, "os esquemas narrativos são assumidos pelo sujeito da enunciação que os converte em discurso" (p.55), graças aos procedimentos que acrescentarão na narrativa os elementos como tempo, pessoa e espaço. Para ele, a sintaxe do discurso abrange alguns aspectos envolvendo as projeções da *enunciação* e as relações entre *enunciador* e *enunciatário*.

Entretanto, antes de explicar esses mecanismos que constituem tais relações, vamos esclarecer as categorias enunciativas presentes na semiótica. Segundo Barros, a *enunciação*

é a instância de mediação entre as estruturas narrativas e discursivas que, pressuposta no discurso, pode ser reconstruída a partir das pistas que nele espalha; é também mediadora entre o discurso e o contexto sócio-histórico e, nesse caso, deixa-se apreender graças às relações intertextuais. (1990, p.86)

A *enunciação* portanto é a apropriação da língua por um ato individual, ou seja, é o ato de produção do discurso (FIORIN, *op. cit.*, p.55). Já o *enunciado* é o estado do qual resulta a *enunciação* pois ele comporta elementos que remetem à instância da *enunciação* como: os pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos, pronomes adjetivos, dêiticos e termos que descrevem a *enunciação* e são reportados nos *enunciados*. Barros (1990, p.86) define o *enunciado* como "*objeto-textual* resultante de uma *enunciação*", ou seja, o *enunciado* é o dito.

Dentro do que se considera *enunciação*, há também os papéis do *enunciador* e do *enunciatário*. Embora ambos se constituam sujeitos da *enunciação*, ao enunciatário cabe o papel de destinatário do discurso; ele é o *tu* (pressuposto) a quem implicitamente é dirigido o discurso (leitor). Já o *enunciador* é o autor implícito, cuja imagem é construída pelo texto mas nunca é manifestado nele (Barros, 1990, p.86). Fiorin afirma que para a semiótica "o sujeito da enunciação é constituído de enunciador e enunciatário, posição que permite analisar o papel do leitor na produção de sentido do texto." (2012, p.34).

Agora voltemos às projeções da *enunciação*. A semiótica examina as relações entre *enunciação* e *discurso* sob a forma de diferentes projeções com as quais se constitui o discurso: a *debreagem* e a *embreagem*. De acordo com Fiorin, a *debreagem*, elemento fundamental do ato constitutivo do enunciado, é "o mecanismo em que se projeta no *enunciado* quer as pessoas (eu/tu), o tempo (agora) e o espaço (aqui) da *enunciação*, quer a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (alhures) do enunciado." (p.58). Ou seja, tendo em vista os efeitos de sentido que se deseja produzir, o sujeito da *enunciação* faz uma série de escolhas para confeccionar o discurso.

Na semiótica, é possível identificar dois efeitos básicos produzidos pelos discursos a fim de persuadirem em sua verdade: o primeiro refere-se aos efeitos de *proximidade* ou *distanciamento da enunciação*, conhecido como *debreagem enunciva* ou *debreagem enunciativa*. A primeira definição caracteriza a *debreagem enunciativa* e se estabelece pela projeção do *aqui-agora*. Para entender melhor os efeitos da *debreagem enunciva*, Diana Barros (1990, p. 55) ilustra esses conceitos referindo-se aos tradicionais textos jornalísticos. Neles, a preocupação com a objetividade faz com que se mostre certo distanciamento da *enunciação*, assim, recorrem ao uso da terceira pessoa para criar uma aparência de neutralidade. Essa aparente imparcialidade transmitida pelo jornal faz com que o mesmo seja isento de responsabilidades ao comunicar a opinião do outro. Os efeitos de sentidos gerados pela escolha da projeção devem ser levados em conta nas tarefas de ensino de leitura em sala de aula, tendo em vista a construção de leitores que não se deixam levar por discursos ideológicos. Embora o jornal afirme que uma de suas qualidades é a neutralidade, a imparcialidade, a simples escolha de adjetivos para caracterizar fatos já indicam o posicionamento adotado pelo veículo midiático que os relata.

Nos nanocontos de Edson Rossatto, a *debreagem enunciva* também se faz presente através do uso da terceira pessoa como recurso para a criação do efeito de distanciamento, ou seja, o *eu* se ausenta do interior do discurso:

Exemplo 4

Retornou do mercado com a compra do mês: ração para os cães e gatos e cinquenta pacotinhos de miojo.

Se a *debreagem enunciva* em terceira pessoa é um procedimento que torna o discurso objetivo, a *debreagem enunciativa* produz o efeito contrário ao empregar o recurso da primeira pessoa. Nela projetam-se os elementos *ele-alhures-então*, típicos da *debreagem enunciva*, e se instalam no enunciado os *actantes da enunciação* (eu/tu), o *tempo da enunciação* (agora) e o *espaço da enunciação* (aqui). É possível identificar esses elementos no texto abaixo, em que o *eu* coloca-se no interior do discurso:

Exemplo 5

CLASSIFICADO: "Alugo crianças para serviços externos. Oito a doze anos. Especialidade em semáforos."

No exemplo acima, ao contrário, as *debreagens* são *enunciativas*: o tempo de referência é *agora*, com o presente do indicativo, tempo de referência a partir do qual se organiza o antes (passado) e o depois (futuro). A primeira pessoa do discurso aparece a partir do pronome pessoal reto *eu*. O espaço é recuperado pelo advérbio de lugar *aqui*. Logo, o discurso produz o efeito de envolvimento com a *enunciação*, um efeito de subjetividade acionado pelo uso da primeira pessoa juntamente com os dispositivos da *debreagem enunciativa*.

Além dos casos de *debreagens* vistos anteriormente, há um tipo em que o narrador dá a palavra a uma das pessoas do *enunciado* ou da *enunciação*, é o caso da *debreagem interna*, ou de *segundo grau*. Rossatto utiliza esse recurso em muitos dos seus nanocontos, eis dois deles:

Exemplo 6

"Só acredito vendo", disse Tomé. Então Jesus se deitou e fez trezentas flexões por minuto.

Exemplo 7

"Não, não! Tem que ser Josafá!". "Esse nome é feio! Só empresto a barriga se ele se chamar Jesus!".

Nos dois casos acima, há *debreagem interna*. No exemplo 6, o narrador fornece voz a uma pessoa do *enunciado*, no caso, Tomé. No exemplo 7, a voz é fornecida às pessoas da *enunciação* já instaladas no *enunciado*, o Anjo e Maria. Tomé (o *ele*) fez uma *debreagem enunciativa* já que instaurou no discurso o pronome pessoal reto de primeira pessoa, *eu*, o advérbio de lugar, *aqui* e um advérbio de tempo, *agora*. Assim, Fiorin conceitua as *debreagens internas*:

responsáveis pela produção de simulacros de diálogos nos textos, pois estabelecem interlocutores, ao dar voz a atores já inscritos no discurso. A *debreagem* de segundo grau cria a unidade discursiva denominada discurso direto e cria um efeito de sentido de verdade. Com efeito, o discurso direto proporciona ao enunciatário a ilusão de ouvir o outro, ou seja, suas "verdadeiras" palavras. (2012, p.67)

A *debreagem interna* cria no discurso os efeitos de sentido que simulam a realidade. Nela, cede-se a palavra aos interlocutores a fim de simular uma situação "real" de diálogo. O diálogo entre o Anjo e Maria, acerca da escolha do nome do bebê que a mulher geraria, causa uma ilusão de verdade ao ressaltar certas particularidades de expressão e chama a atenção para certos traços do falante: a Maria retratada no nanoconto não se apresenta tão resignada e submissa quanto àquela que figura na narrativa bíblica. Enquanto no discurso direto os limites entre a fala do personagem e a do narrador são bem delimitados, no discurso indireto a fala do narrador invade a do personagem e impossibilita a existência da *debreagem interna*.

No processo de ensino de leitura, como esses conceitos semióticos sobre os modos de narrar podem ser úteis no cotidiano escolar do professor? Inicialmente, o aluno deve entender que o narrador é a instância pressuposta responsável por organizar as estruturas narrativas, ou seja, relatar as histórias como um todo e que a *debreagem actancial* diz respeito aos modos de narrar o discurso e à instalação das pessoas dentro do texto. Em seguida, afirma-se que esses participantes da *enunciação* atuam a partir do uso dos pronomes pessoais de 1ª, 2ª pessoa e 3ª pessoa (*eu/tu/ele*) e podem aparecer no texto de duas maneiras: através da narração em 1ª pessoa (*eu/tu*), cujos parceiros se colocam no texto e geram um efeito de subjetividade ou da narração em 3ª pessoa, quando a 1ª e 2ª pessoas do discurso desaparecem para ceder lugar à 3ª pessoa.

Cabe ao professor destacar a importância que essa mudança na perspectiva dos modos de narrar suscita na produção do discurso. Visto que a linguagem não tem objetividade, a criação de efeitos de sentido advém da escolha lexical por parte do narrador⁸. Logo, a narração em 1ª pessoa - *debreagem enunciativa* - transfere para o texto um efeito de subjetividade; em contrapartida, a narração em 3ª pessoa - *debreagem enunciativa* - instaura no discurso um efeito de objetividade, imparcialidade.

Portanto, torna-se imprescindível à atividade de leitura, o desenvolvimento de competências específicas que farão os alunos descobrirem os rastros deixados pelo *enunciador* e as possíveis interpretações do *enunciado*. O olhar do aluno deve estar voltado para a detecção das consequências que a escolha do tipo de *debreagem* pode implicar no texto e os efeitos de sentido gerados a partir dela.

Conhecidas algumas características da primeira categoria de *enunciação*, a *debreagem*, vamos dar continuidade ao estudo conceituando a segunda categoria, chamada de *embreagem*. Essa projeção também é considerada um recurso utilizado para criar efeitos de sentido e ocorre quando há "uma suspensão das oposições de pessoa, de tempo ou espaço" (FIORIN, 2012 p.74). Quando usamos a terceira pessoa do discurso para falar de nós mesmos, estamos materializando o mecanismo da *embreagem*. Fiorin exemplifica esse conceito da seguinte forma: quando o pai vê o filho correndo num mercado e diz "Papai não quer que você corra"⁹, suspende-se a oposição entre o *eu* e o *ele*. A substituição do emprego da terceira pessoa pela primeira cria um efeito de objetividade que destaca o papel social que o pai assume: o de zelar pelo filho. Outro exemplo do emprego da *embreagem* está no uso do *lá* em lugar de *aí*, advérbio que indica o lugar próximo da pessoa com quem se fala. Barros resume essa ideia da seguinte maneira:

O exame das relações entre efeitos e mecanismos é uma das etapas da construção dos sentidos do texto, de seus afins e de suas "verdades". (...) O estudo das projeções da enunciação permite analisar o discurso como objeto produzido por um sujeito que procura construir seu objeto discursivo e atingir um certo fim. Resta abordar, na sintaxe do discurso, os procedimentos argumentativos que definem o discurso como objeto de comunicação manipuladora entre o enunciador e o enunciatário. (1990, p.62)

É importante salientar que no estudo das projeções da *enunciação* é necessário explicar as razões dessas escolhas e examinar os efeitos de sentido obtidos a partir dos procedimentos utilizados na produção do discurso. Todavia, no que tange a aplicação desses

⁸ Conceito fornecido por José Luiz Fiorin durante o *Curso de Enunciação* disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc>>, acessado em julho de 2016.

⁹ Idem.

conceitos em sala de aula, a maior parte dos livros didáticos oferece exercícios de leitura que não valorizam a reflexão sobre os usos de determinados recursos. Essas atividades propõem, mormente, a passagem do discurso direto para o discurso indireto e menosprezam algumas funções assumidas pelo narrador, como por exemplo, a atestação da veracidade de fatos em narrativas jornalísticas.

d) O Nível da Manifestação

Parte integrante do método que nos permite ler textos de modo mais crítico e eficaz, o *nível da manifestação* é o último passo do percurso gerativo. Embora o percurso se manifeste pelo plano do conteúdo, esta etapa nasce a partir da aproximação entre os planos de conteúdo e de expressão que, relacionados entre si, originam outros novos, como romance, filmes, agregando diversos valores significativos ao conteúdo: "o texto é, assim, uma unidade que se dirige para a manifestação" (FIORIN, 2014, p.57).

No *nível da manifestação*, o plano de expressão ganha destaque na composição dos textos literários a partir da utilização de recursos que auxiliam na criação de efeitos estilísticos da expressão verbal. Fiorin elenca alguns desses elementos: recursos fônicos (aliteração e assonância); recursos métricos e rítmicos; recursos sintáticos (tais como os paralelismos, por exemplo); figuras de construção como repetição, gradação e outros (2012, p.45).

Antes de citar um exemplo que ilustre o nível da manifestação, convém salientar as principais características que diferenciam o plano do conteúdo do plano da expressão. Segundo Gomes¹⁰, a semiótica propõe uma análise de cada plano, separadamente, para em seguida legitimar os dois planos de maneira a observar quais recursos de expressão coincidirão aos valores de sentido veiculados no plano de conteúdo. Desse modo, a autora os distingue da seguinte forma: o plano de expressão corresponde ao dos elementos sensíveis ao signo que podem ser sonoros verbais orais segmentais ou suprasegmentais (unidades fonético-fonológicas, a prosódia, a materialidade sonora, etc.), visuais gráficos (tamanho, cor, textura, volume, etc.) ou de natureza visual (cromáticos, topológicos, cinéticos, etc.). O plano do conteúdo corresponde aos conceitos e significações expressados pelos elementos do plano de expressão.

¹⁰ Conceitos fornecidos por Regina Gomes durante o Curso de Extensão "Leitura de textos: uma proposta metodológica", no Rio de Janeiro (UFRJ), em junho de 2016.

No exemplo a seguir, podemos observar o uso de recursos fônicos próprios do *nível da manifestação*.

EXEMPLO 8

Pilhas de livros em volta dele. Amava ler ali. Terminou o que estava fazendo, deu a descarga e saiu.

Na construção do discurso do exemplo acima, observamos um mecanismo de *debreagem enunciativa* em que estão projetados uma pessoa (*ele* - aquele que não fala e aquele a quem não se fala), um tempo (passado - não está relacionado ao tempo da enunciação) e um espaço (*ali*). (FIORIN, 2012, p.58). Somada ao efeito de objetividade construído pela narração em 3ª pessoa, a recorrência do fonema da consoante lateral [l] nos termos *livros, dele, ler, ali*, constitui um caso de *aliteração* ao tecer um efeito de sentido que atribui ao nanoconto uma atmosfera poética imprimindo-lhe ritmo e sonoridade. Aqui, o escritor não procura apenas *dizer o mundo*, mas recria o conteúdo na expressão que ganha relevância em virtude de sua função estética. A descrição do espaço a partir do elemento citado (*pilhas de livros*) instaura no nanoconto um clima propício para desfrutar bons momentos de poesia e nostalgia numa biblioteca, numa livraria, num escritório. Entretanto, essa atmosfera aprazível que envolve o leitor é interrompida no momento em que ele descobre o verdadeiro lugar escolhido pelo personagem para fazer suas leituras: o banheiro, representado pelo advérbio de lugar (*ali*). A quebra de expectativa do leitor ocorre com a inserção da *figura* "descarga" que *tematiza* valores abstratos distintos dos sugeridos no início do nanoconto.

O conteúdo descrito pelo modelo exposto aqui precisa se unir a um plano de expressão para manifestar-se. Por este motivo, a união entre um plano de conteúdo a um de expressão chama-se manifestação e quando um conteúdo se manifesta por um plano de expressão ocorre a textualização. Essa diferenciação explica o fato de que um mesmo conteúdo pode aparecer em diferentes planos de expressão.

3.3 Processos de tematização e figurativização

Transmitir informações não é a única finalidade de um ato de comunicação. Há em jogo um complexo mecanismo de manipulação que visa persuadir o enunciatário a aceitar e crer no que está sendo transmitido. Neste jogo, entram em cena os procedimentos argumentativos que tornam válido e confiável o sentido que se quer produzir, a fim de aferir a

capacidade de persuasão do *enunciador* sobre o *enunciatário*. Neste percurso, a sintaxe do discurso dedica-se a explicar as relações que se estabelecem entre *enunciador* e *enunciatário* e a estudar as marcas da enunciação no enunciado. Para isso, ela analisa três procedimentos de discursivização: a actorialização, a espacialização e a temporalização, ou seja, a constituição das pessoas, do espaço e do tempo no discurso. Esses diferentes recursos da sintaxe do discurso podem produzir efeitos de sentido cuja finalidade aponta para a proximidade ou distanciamento da enunciação.

De modo complementar, cabe à semântica do discurso revestir e concretizar as mudanças de estado do nível narrativo. Para materializar tais mudanças e promover o enriquecimento semântico do discurso, examinamos dois procedimentos: a tematização e a figurativização. Ambos constituem dois níveis de concretização do sentido, estão relacionados à instância da enunciação e manifestam os valores do enunciador (BARROS, 1990, p.71).

Os percursos de sentido são constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas e para examinar esses percursos devem-se empregar os princípios da análise semântica e identificar os traços que tornam o discurso coerente. Assim, nascem as operações enunciativas que revelam as crenças, os valores e as posições do sujeito da enunciação chamadas de tematização e figurativização.

À semântica discursiva cabe a tarefa de revestir e concretizar as mudanças de estado propostas pelo nível narrativo. Segundo Diana Barros (2001), os valores assumidos pelo sujeito da narrativa recebem investimentos figurativos e são disseminados sob a forma de percursos temáticos. Pertence ao sujeito da enunciação a função de disseminar os temas e figuras e assim assegurar a coerência semântica do discurso.

Temas e figuras, relacionados, repetem, no nível do discurso, a conciliação e a diferenciação das duas dimensões da linguagem, a abstrata e a figurativa, tal como se viu ocorrer no semema. Tematização é a formulação abstrata dos valores, na instância discursiva, e sua disseminação em percursos. É possível, a partir de um mesmo valor, obter-se mais de um percurso temático.(*op.cit.*, p.115)

Segundo Barros, "*tematizar* um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos" (1990, p.68). Os textos temáticos "criam um efeito de realidade pois constroem um simulacro da realidade, representando dessa forma o mundo", (FIORIN, 2012, p.91). Assim, Barros conceitua os textos de predominância temática:

Nos discursos temáticos enfatizam-se os efeitos da enunciação, isto é, de aproximação subjetiva ou de distanciamento objetivo da enunciação, em detrimento

dos efeitos da realidade, que dependem mais fortemente dos procedimentos de figurativização. (p.71)

Quando se fala de textos *temáticos* e *figurativos*, é importante destacar que os textos são predominantemente, e não exclusivamente, temáticos e figurativos. Tal classificação decorre da presença de elementos concretos ou abstratos. No entanto, conforme afirma Fiorin, "não há texto figurativo que não tenha um nível temático subjacente, pois este é um patamar de concretização do sentido anterior à *figurativização*." (p. 94).

Já os textos *figurativos* "procuram explicar a realidade significante, estabelecendo relações e dependências" (idem). Estes descrevem, representam e simulam o mundo, enquanto os temáticos interpretam e explicam.

A figurativização constitui um novo investimento semântico, pela instalação de figuras do conteúdo que se acrescentam, "recobrando-o", ao nível abstrato dos temas. O sujeito da enunciação emprega certos procedimentos para figurativizar o discurso, para investir os temas discursivos. A narrativa da busca do saber, por exemplo, ocorre com investimento figurativo esparso, no caso do discurso científico, ou totalmente recoberta de figuras, (BARROS, 2001, p.116)

Nos textos *figurativos*, representa-se o mundo a partir de sua função descritiva que cria um efeito de realidade; simula-se o mundo a partir dos *figurativos*. Já os textos *temáticos* possuem função interpretativa que busca explicar esse mundo simulado.

As *figuras* são termos que representam os seres, ações e outros elementos do mundo natural ou do mundo criado pela ficção. Elas remetem a algo existente no mundo como flores, carros, sol, crianças, cores, etc. Fiorin (2012 p.91) afirma que *figura* "é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um corresponde perceptível no mundo natural".

Como o texto é um todo de sentido, *temas* e *figuras* se relacionam entre si por meio de traços semânticos e de recorrências de sentido. Os textos *figurativos* concretizam *temas*, portanto, ao ler um texto com predominância de termos concretos, é preciso identificar os *temas* para que a leitura seja menos superficial. Isso significa que para chegar ao sentido do texto, não basta compreender os termos, polissêmicos ou não, isoladamente, é preciso observar as cadeias e percursos *temáticos* e *figurativos* que dão coerência aos textos (BARROS, 1990, p. 71).

Um mesmo esquema narrativo pode ser *tematizado* de maneiras diferentes. O tema morte (*disjunção* com a vida), por exemplo, pode *tematizar-se* como resultado de um assassinato, de uma doença fatal que leva o paciente a óbito, de um acidente grave de trânsito,

entre outros. Da mesma forma, um *tema* pode ser *figurativizado* de diversos modos, como por exemplo: o tema da religiosidade pode ser apresentado a partir de elementos variados como crucifixos, terços, livros e objetos sagrados, imagens esculpidas, entre outros.

Segundo a semiótica discursiva, não se pode interpretar temas e figuras isoladamente, precisa-se observar a relação que se estabelece entre eles na construção de significado. Fiorin ilustra esse conceito ao usar a concretização da figura do sol em *Vidas Secas*, obra de Graciliano Ramos, aliada a outros elementos como ossadas, terra seca, fome e inanição remete ao tema da fome e seca no ambiente hostil do sertão nordestino. Ali, a figura do sol ganha contornos negativos por causa dos grandes períodos de estiagem e de toda miséria que a falta de chuva pode causar (2012, p. 100). Mas a imagem do sol pode remeter a outro sentido, dessa vez, positivo: uma propaganda de um hotel no Nordeste convidando as famílias brasileiras para curtirem o verão em suas dependências com piscinas, cachoeiras e muito lazer (GOMES, 2016)¹¹.

Neste contexto, a figura do sol aliada a elementos como praia, crianças sorridentes, brinquedos aquáticos, conota aspectos totalmente positivos, visto que ele representa a coroação do verão e um convite ao lazer durante as férias. A distinção entre *tema* e *figura* remete à ideia de abstrato e concreto, mas ao contrário do que se pensa, esses pares não são opostos, eles atuam de forma complementar e agem de maneira gradual, do mais abstrato ao mais concreto¹².

O nanoconto do exemplo 5, citado anteriormente, é constituído pela superposição de gêneros que inferem ao texto novas possibilidades interpretativas. A *enunciação* atualiza propriedades do gênero nanoconto, entretanto torna latente certas características de outro gênero: o classificado do jornal. Esta concorrência é construída quando as características composicionais dos classificados - frases curtas, verbos na 1ª pessoa do presente do modo indicativo, comercialização de mão-de-obra - potencializam outras reconhecíveis e pertencentes às micronarrativas e transformam dois gêneros em um só explicitado no próprio enunciado "Alugo crianças" e "Especialidade em semáforos". Leiamos o que Gomes afirma acerca da hibridização dos gêneros e sua natureza dinâmica que resulta da manifestação de certos regimes de interação e instaura novas possibilidades significativas:

A hibridização dos gêneros inscreve no texto as condições específicas de circulação e a natureza também híbrida do destinatário mas também um público mais amplo

¹¹ Exemplo fornecido por Regina Gomes durante o Curso de Extensão "Leitura de textos: uma proposta metodológica", no Rio de Janeiro (UFRJ), em junho de 2016.

¹² Idem

[...] não é possível tratar dos gêneros sem considerar as relações intersubjetivas que os fundam. (2009, p.583).

A combinação de *lexemas* como "classificados", "serviços externos" e "especialidade" contribuiriam para a construção de um texto cuja *tematização* seria um anúncio classificado qualquer, que oferece um produto ou serviço. Todavia a ocorrência das figuras "crianças de oito a doze anos" conferem outros significados no texto e quebram expectativas que numa primeira leitura poderiam se referir a um anúncio comercial comum, recorrente em jornais e revistas. A inserção dessa nova figura aciona o *tema* subjacente às *figuras* instaladas no nanoconto e inicia um processo no qual estabelece uma determinada interpretação temática: uma crítica à realidade social brasileira com relação à exploração do trabalho infantil. A criança oferecida no anúncio de jornal figurativiza a comercialização do trabalho infantil.

Os percursos *temáticos* e *figurativos* mantêm entre si relações diversas. A figura da criança numa festa infantil revestiria o percurso temático de "diversão infantil" ou de "comemoração de aniversário", diferente do veiculado no exemplo 5.

3.4 A noção de *isotopia* e o ensino de leitura

Em meio às discussões sobre as possibilidades de leitura oferecidas por um texto, ouvimos algumas vezes que ele é aberto e que qualquer interpretação é válida. Quando se afirma que um texto está aberto a várias leituras, entende-se que o mesmo pode admitir mais de uma leitura, diferentemente de toda e qualquer leitura. Isto acontece pois nele já estão inscritos os indicadores do plano da expressão que originam possibilidades de leitura e ajudam a construir a coerência semântica do texto.

Não é um conjunto desorganizado de frases e períodos que imprimem coerência a um texto. O que faz dele ser uma unidade significativa de sentido é a recorrência de traços semânticos aliada a operações de repetição, redundância e reiteração ao longo do discurso. A Semiótica nomeia esse fenômeno utilizando um termo inicialmente empregado na Física conhecido como *isotopia*. Ela oferece ao leitor um modo de ler o texto a partir da "linha sintagmática do discurso e sua coerência semântica" (BARROS, p. 74) e se distingue em dois tipos: a *isotopia temática* e a *isotopia figurativa*. A autora afirma que a primeira "decorre da repetição de unidades semânticas abstratas, em um mesmo percurso temático". Durante o processo de leitura de um texto, busca-se o tema que alinhava os diferentes elementos contidos nele, a *isotopia temática*.

A *isotopia figurativa*, segundo Diana Barros, "caracteriza-se pela redundância de traços *figurativos*, pela associação de figuras aparentadas. A recorrência de figuras atribuí ao discurso uma imagem organizada e completa da realidade" (p.74). Vejamos:

EXEMPLO 9

Malabarismo no farol, flanela no para-brisa, balas na calçada. Deixara de ser criança aos cinco anos de idade.

Neste nanoconto de Edson Rossatto, observa-se uma sucessão de *figuras* que interpretamos globalmente como uma narrativa. Isso se comprova na construção de sentido a partir da passagem de uma *figura* a outra, o que cria a impressão, ou o efeito, de "realidade", como se a sequência textual fosse uma imagem reproduzida por uma câmera. Os sintagmas nominais aparelhados "Malabarismo no farol", "flanela no para-brisa" e "balas na calçada", pode-se dizer, formam um *continuum* semântico, assegurado por uma *isotopia figurativa* que estabelece o primeiro nível de leitura e garantem a continuidade da leitura do texto. Tal encadeamento *figurativo*, como já mostramos anteriormente, não pode ser interpretado isoladamente. Ele unifica os temas disseminados no discurso temático. Dessa forma, "por meio das relações verticais entre *isotopias figurativas*, ligam-se também os diferentes percursos temáticos do discurso" (idem, p. 75).

O percurso figurativo apontado no exemplo 9 liga-se ao tema da "exploração infantil" nas grandes cidades brasileiras. De acordo com ECA (Estatuto da criança e do adolescente)¹³, toda criança tem o direito ao lazer, à educação e à alimentação, contudo o personagem retratado no nanoconto teve seus direitos tolhidos desde que começou a trabalhar na rua, aos cinco anos de idade. Ao integrar-se ao mundo do trabalho, ainda que de maneira informal, a criança deixa de ser criança e se torna um adulto. O *tema figurativizado* por Rossatto é atual e está presente em nossa sociedade, por isso a leitura do nanoconto, neste caso, está atrelada ao conhecimento de mundo e aos valores contemporâneos.

No encadeamento das *figuras* que formam o percurso figurativo há a recorrência de traços semânticos que revelam uma infância bem distante do modelo apregoado pelo estatuto: o lazer foi substituído pelo "malabarismo no farol", a educação deu lugar à "flanela no para-

¹³ Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 10/02/17.

brisa" e a alimentação aparece nas "balas na calçada". A *isotopia figurativa* do conto caracteriza-se pela reiteração e associação de traços figurativos recorrentes no discurso, a fim de construir uma imagem organizada da realidade: *flanela, farol, para-brisas*. Observa-se o sujeito, criança, em estado de *conjunção* com a exploração, *tematizado* com a presença do trabalho infantil nos centros urbanos, e, conseqüentemente, em *disjunção* com a própria infância e seus aspectos. Diferentemente do que prevê o ECA, na infância da criança que sofre exploração não há tempo nem oportunidade para a educação, não há ao menos acesso à alimentação de qualidade. Há uma negação do *ser criança*. Dessa forma, podemos concluir, que a *isotopia* contida nesse nanoconto determina que ele seja lido como uma crítica ao modo como a sociedade "cuida" das crianças.

Os nanocontos dos exemplos 5 e 9 ilustram os textos que apresentam temática recorrente e formam uma *isotopia figurativa*, conquanto construídos com diferentes figuras. Mais uma vez a temática acerca da exploração do trabalho infantil é retratada nos nanocontos do autor e essa comparação designa não só a iteratividade¹⁴ de classemas – "semas contextuais, isto é, aqueles que são retidos no discurso e lhe garantem a isotopia" (GREIMAS, 2016, p. 60) –, mas a recorrência de categorias *sêmicas temáticas* (abstratas) ou *figurativas*.

Conforme visto acima, a presença de *isotopias figurativas e temáticas* asseguram a coerência semântica do discurso e compõe uma das condições para que um texto seja coerente. Daí a relevância de uma proposta de leitura de textos que considere fundamentos teórico-metodológicos como o da Semiótica, por exemplo. No trabalho com a leitura na sala de aula, a verificação das figuras e dos temas pode auxiliar em muito a compreensão de conceitos, tais como metáfora e metonímia, ajudar no estabelecimento de comparações, promover a associação e dissociação ideias na compreensão e na construção de textos das diferentes tipologias.

3.5 Análise semiótica de um nanoconto

Na literatura voltada para o estudo do texto e do discurso encontram-se vários princípios teóricos e metodológicos que propõem diversas perspectivas para o exame da linguagem enquanto discurso. Entre eles há perspectiva semiótica de linha francesa,

¹⁴ Os conceitos de *iteratividade* e *classemas* são mencionados no *Dicionário de Semiótica*, escrito por de A.J. Greimas e J.Courtés, quando se trata da definição de *isotopia*. Segundo a obra, iteratividade é "a reprodução, no eixo sintagmático, de grandezas idênticas ou comparáveis, situadas no mesmo nível de análise (...) apresenta-se, então, como um dos termos da categoria aspectual, opondo-se à duratividade" (2016, p.278).

norteadora nesta pesquisa, que tem como seu objeto o texto e procura explicar os procedimentos e mecanismos que constroem os sentidos. Segundo Barros:

(...) há um ponto de vista comum nesses caminhos dos estudos da linguagem: a análise do discurso vai além do discurso, vai além da dimensão da palavra ou da frase e se preocupa com a organização global do texto; examina as relações entre a enunciação e o discurso enunciado e entre o discurso enunciado e os fatores sócio-históricos que o constroem. (...) o texto se organiza e produz sentidos, como um objeto de significação, e também se constrói na relação com os demais objetos culturais, pois está inserido em uma sociedade, em um dado momento histórico e é determinado por formações ideológicas específicas, como um objeto de comunicação. (1990, p.187 e 188)

Conforme analisado anteriormente, a teoria semiótica dedica-se a explicar os sentidos do texto a partir do estudo do seu *plano de conteúdo* na construção de significado e, para isso, agrupa os patamares do percurso do componente em três níveis. Em cada um desses níveis, há um componente sintático e um componente semântico. O terceiro nível, nomeado *discursivo*, constitui o componente sintático e compõe a etapa discursiva mais complexa do percurso. Ele abarca procedimentos de *temporalização*, *espacialização*, *actorialização*, *tematização* e *figurativização* contribuindo para a construção do discurso na organização da narrativa. Para Fiorin:

A sintaxe dos diferentes níveis do percurso gerativo é de ordem relacional, ou seja, é um conjunto de regras que rege o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso. Embora ela seja puramente relacional, tem, assim, como a sintaxe estudada pela gramática, um caráter conceptual. (...) significa que cada combinação de formas produz um determinado sentido. 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. (2012, p.21)

Conforme dito no início deste trabalho, os nanocontos de Edson Rossatto, veiculados inicialmente em seu blog e mais tarde reunidos num livro intitulado *Cem Toque Cravados*, compõem o objeto de estudo selecionado para o desenvolvimento dessa pesquisa. Dessa maneira, segue abaixo mais um exemplo de nanoconto utilizado para elaboração de uma sequência didática que será exposta mais a frente.

A análise deste nanoconto distingue-se das demais uma vez que neste exemplo são abordados conceitos pertencentes aos três níveis do percurso gerativo.

EXEMPLO 10

Achava que a garota era virgem, mas descobriu ser traiçoeira como um escorpião.
Agora ele era touro.

No nível das estruturas fundamentais é preciso determinar a oposição ou oposições semânticas a partir das quais se constrói os sentidos do texto. No nanoconto de Edson Rossatto, é possível observar oposições superficiais figurativas entre os vocábulos *virgem / escorpião* que pressupõem uma oposição temática entre *ingenuidade/infidelidade, pureza/traição*.

As categorias fundamentais são determinadas como *positivas* ou *eufóricas* e *negativas* ou *disfóricas*, portanto no nanoconto acima, *fidelidade* é *eufórica*, a infidelidade, *disfórica*. Assim, um percurso entre os termos pode ser estabelecido no nível das estruturas fundamentais; passa-se do estado de *fidelidade, pureza e ingenuidade* ao estado de *infidelidade, impureza e traição*.

As oposições fundamentais estão na base da construção de um texto e serão encontradas partindo-se das oposições figurativas mais superficiais, capazes de comportar uma infinidade de percursos narrativos e organizações discursivas e, por essa razão, muito mais abstratas.

A categoria fundamental fornece os limites da leitura e interpretação, suas possíveis expansões a fim de organizar a construção do sentido. Na semiótica, oposições mais superficiais e explícitas organizam o sentido do texto através de categorias de base que operam sobre essa construção mínima de significado.

Neste nanoconto do exemplo 10, uma categoria abstrata abrangente, já usada por Fiorin, pode ilustrar uma categoria fundamental observada na oposição */parcialidade/ versus /totalidade/*. Desse modo, temos a seguinte organização sintática fundamental: afirmação da */parcialidade/*, quando ele julgava que a garota era virgem; negação da */parcialidade/* quando ele descobre que ela é traioeira; e afirmação da */totalidade/*, quando ele se reconhece touro. Essa categoria é considerada fundamental, pois funda o sentido dessa narrativa.

Para Barros, no nível das estruturas narrativas, os elementos das oposições semânticas do 1º nível (fundamental) são "assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos" (1990, p.11). Não se trata de negar ou afirmar conteúdos, mas de transformar, pela ação do sujeito, estados de */parcialidade/ versus /totalidade/*. O nanoconto de Rossatto marca a história de um sujeito ("garota") avaliado por outro (namorado, marido) a partir de uma relação amorosa. Na narrativa opõem-se valores assumidos por sujeitos diferentes: a garota, inicialmente reconhecida por ser ingênua e casta,

assume valores de mulher livre de contrato fiduciário que apregoa a fidelidade feminina ao parceiro.

Na última etapa do percurso gerativo, *nível discursivo*, as estruturas discursivas devem ser examinadas sob o foco das relações que se instauram entre a instância da enunciação, cuja função é produzir e comunicar o discurso e o texto-enunciado. No nanoconto em análise, ao construir seu relato, o narrador deixa nele as marcas de seu ponto de vista acerca do fato relatado, cuja focalização total desvenda os sentimentos e pensamentos do narrador sobre as ações dos personagens, "achava" e "descobriu".

O diálogo entre outros textos da cultura se instala no interior do texto e gera um cruzamento de imagens. Através do encadeamento dessas *figuras*, variados *temas* se tornam fundamentais para a atribuição de sentido ao nanoconto e por meio desses elementos compreende-se o conjunto de ideias que formam o texto.

No nanoconto de Rossatto, desenrolam-se algumas leituras temáticas como a fidelidade feminina, a sexualidade masculina, a crença em previsões de astrologia, a astúcia feminina. Para compreender esses *temas* é necessário identificar os termos que representam os seres e ações: as *figuras*. Segundo Fiorin, "figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural" (2014, p.91). Cabe a elas a tarefa de concretizar os *temas* a fim tornar a leitura menos superficial.

Uma leitura crítica do nanoconto, embasada em fundamentos teórico-metodológicos, ultrapassará a mera identificação de figuras que remetem ao universo do textos destinados a previsões de astrologia, recuperados a partir dos vocábulos *virgem*, *escorpião* e *touro*. Fiorin define *tematização* como "um investimento semântico de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. (...) são categorias que organizam e ordenam os elementos do mundo natural." (2012. p.91). Ambos, *temas* e *figuras*, relacionam-se entre si por traços semânticos a fim de fazer com que o texto seja um todo de sentido.

Em vista disso, a semiótica constitui um método que pode auxiliar o professor na tarefa de formar leitores críticos capazes de transcender a leitura superficial. A teoria oferece ao educador a compreensão de que os temas presentes no nanoconto estão ali para organizar, conceituar e categorizar os elementos criados pelo discurso.

Sobre este mesmo nanoconto do exemplo 10, foi elaborada uma atividade com o intuito de realizar uma avaliação de sondagem junto ao grupo de alunos do 9ºano.

4. PROPOSTA DIDÁTICA DE ATIVIDADE: leitura semiótica de nanocontos para o 9º. ano do Ensino Fundamental

4.1 Metodologia da pesquisa

Ensinar a ler e compreender textos é um desafio diário que exige comprometimento dos profissionais envolvidos neste processo para alcançar os resultados esperados, por isso este trabalho propõe construir uma sequência didática para alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública no RJ, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da competência linguística e da habilidade de leitura no uso efetivo da língua materna, do reconhecimento e compreensão do gênero textual *nanoconto*. Assim, a partir dos objetivos apresentados na introdução deste trabalho de pesquisa, convém classificar o tipo de pesquisa proposto neste estudo.

Quanto à *abordagem*, opta-se pela pesquisa *qualitativa* que direciona seu enfoque à compreensão de um grupo social, de uma organização, de aspectos da realidade que não podem ser quantificados e cujo campo de atuação tem sido alargado em áreas como a Psicologia e a Educação. Diferentemente de outros tipos de pesquisa, a *qualitativa* não se preocupa com representatividade numérica, visto que não está centrada na objetividade relativa à linguagem matemática. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Segundo Córdova & Silveira

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo dos objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teórica e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (2009, *apud* GERHARDT e SILVEIRA, p.32)

É importante ressaltar que o pesquisador deve estar atento para alguns riscos da pesquisa qualitativa como a confiança excessiva no investigador na coleta de dados, a falta de detalhes sobre os processos que montaram a conclusão, o sentimento de dominar profundamente seu objeto de estudo e o envolvimento com a situação e os sujeitos pesquisados.

No que se refere à *natureza* da pesquisa desenvolvida neste trabalho, opta-se pela **pesquisa** aplicada, cujo objetivo é gerar conhecimento para a aplicação prática que se propõe a solucionar problemas específicos. Neste sentido, serão elaboradas atividades de leitura em sala de aula a fim de encontrar na teoria semiótica estratégias de compreensão dos nanocontos.

Resultante de um exame minucioso e permanentemente inacabado, a pesquisa possibilita a aproximação e o entendimento de uma realidade que se quer investigar e modificar e para isso acontecer é necessário selecionar o método a utilizar. Quanto aos seus *objetivos e procedimentos*, há duas modalidades na qual este estudo se inclui: *pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação*.

Para Fonseca

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (2002, p. 32)

Há muitas vantagens contidas na pesquisa bibliográfica, uma delas reside em proporcionar ao pesquisador acesso a informações de forma mais ampla e abrangente, visto que se tornaria inviável buscar certos dados indispensáveis em determinados estudos. Outra muito recorrente nos estudos atuais é a publicação e disseminação de trabalhos científicos através da internet. Muitos textos acadêmicos estão disponíveis para consulta em ambientes virtuais voltados para a pesquisa e a divulgação de estudos facilitando o acesso a dados importantes durante a elaboração da pesquisa. Todavia, deve-se ter cuidado ao buscar fontes secundárias a fim de evitar a coleta ou processamento de dados de forma equivocada para não comprometer a credibilidade do estudo.

Convém destacar a presença de algumas teorias nas quais este projeto está ancorado, dentre elas citamos a teoria semiótica de linha francesa, a teoria do conto narrativo, a teoria da sequência didática e estudos relacionados à participação da internet na disseminação de micronarrativas através de redes sociais. Todas essas referências estão concorrendo para a elaboração da pesquisa cujo objetivo é desenvolver a proficiência leitora de um grupo de alunos do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, o procedimento da *pesquisa-ação* se destaca de outras ao proporcionar ao professor a possibilidade de percorrer novos caminhos que o levem ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Essa metodologia permite que o trabalho acadêmico ultrapasse os muros da universidade e encontre na escola básica os desdobramentos necessários para aplicação das teorias na qual a pesquisa está embasada.

Sobre o tema, Tripp afirma:

(...) embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. (2005, p. 477)

Entendemos assim que a pesquisa-ação consiste em uma metodologia capaz de instrumentalizar o professor a fim de que o mesmo obtenha autonomia em suas práticas pedagógicas e rompa com o engessamento típico do tradicionalismo de ensino. Isso se dá, pois esse modelo oferece ao professor-pesquisador a oportunidade de refletir sobre suas ações e resultados e conseqüentemente aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Assim, ao lançar mão desta metodologia, pretende-se elaborar um processo de reflexão crítica sobre o ensino de leitura e produção textual no ensino fundamental de uma escola pública, no Rio de Janeiro, a fim de atingir maior eficiência nas práticas pedagógicas. Pretende-se oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver sua proficiência leitora a partir do estudo de estratégias de leitura de nanocontos ancorado na teoria semiótica de linha francesa, para que o aluno se transforme em um leitor mais crítico, reflexivo e proficiente tanto na modalidade escrita quanto na modalidade falada da língua materna.

4.2 Descrição do universo dos participantes

A realização deste projeto se deu no ano de 2016 em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Lia Márcia Gonçalves Panaro, localizado na Avenida Brasil, s/n, no bairro Vila São Luís, no 1º distrito de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. O município fica na Baixada Fluminense a 16,78 km da capital do estado e possui, segundo

dados do Censo 2010, aproximadamente 855.000 habitantes, divididos pelos quatro distritos que compõem o município. A cidade possui como acessos a BR 040 e a Linha Vermelha.

A escola em questão foi inaugurada em 1974 e já recebeu muitas visitas da SEEDUC com promessas de construção de um novo prédio, todavia o projeto nunca saiu do papel. A escola funciona com 8 salas de aula e ao seu redor há fábricas, igrejas, padarias, bares, consultórios dentários, praças, centro social e quadra de esportes. Em sua infraestrutura, a unidade escolar ocupa uma área de 854,62 m² e pode contar com uma sala de multimeios, uma sala de leitura, sala de informática, quadra de esportes e área de lazer coberta, cozinha, refeitório e banheiros. Quanto aos recursos disponíveis, a escola oferece equipamentos de multimídia, computadores administrativos, copiadora, impressora, TV, DVD, som, retroprojetor, câmera fotográfica/filmadora e projetor multimídia (datashow). Não há dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Ela atende à comunidade local oferecendo turmas do 6º ao 9º ano do ensino Ensino Fundamental e turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, distribuídas nos três turnos: manhã, tarde e noite.

Fizeram parte deste projeto os alunos pertencentes ao 9º ano do turno vespertino, matriculados no Ensino Fundamental. Trata-se de um grupo composto por 42 alunos que apresentam idade entre 13 e 17 anos. No que diz respeito às relações de amizade, interesses, discernimentos e dificuldades, o grupo pode ser considerado homogêneo. Quanto ao grau de dificuldade diante do processo de ensino-aprendizagem, pôde-se perceber, de um modo geral, algumas deficiências quanto aos conteúdos escolares de base, entretanto a turma se mostrou apta a receber novos conhecimentos, o que sinaliza certa maturidade na construção da aprendizagem.

A maioria dos participantes pertence a camadas de vulnerabilidade social e isso se desdobra na realidade da prática docente quando se percebem inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, que vão desde as dificuldades nas relações familiares dos alunos até as incertezas e inseguranças típicas da adolescência. Contudo, a escola tem alcançado bons resultados nas avaliações oficiais previstas no PDE.

De acordo com o documento de apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, a educação de qualidade deve ser assegurada como uma obrigação governamental, a fim de garantir a igualdade de direitos, conforme se pode ratificar na constituição: “Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 41). Nesse sentido, a expectativa foi a de que o projeto de intervenção aplicado no grupo de alunos elencados

alcançasse os resultados esperados a fim de atingir as melhorias pretendidas, ainda que parciais, no ensino de leitura e compreensão textual.

Hoje, o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Para fazer a medição, esse índice utiliza uma escala que vai de 0 a 10. O PDE estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos que alcançam o patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Inglaterra, Suécia, Estados Unidos e Canadá,

Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) em 2007, o IDEB sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país. Ele é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação):

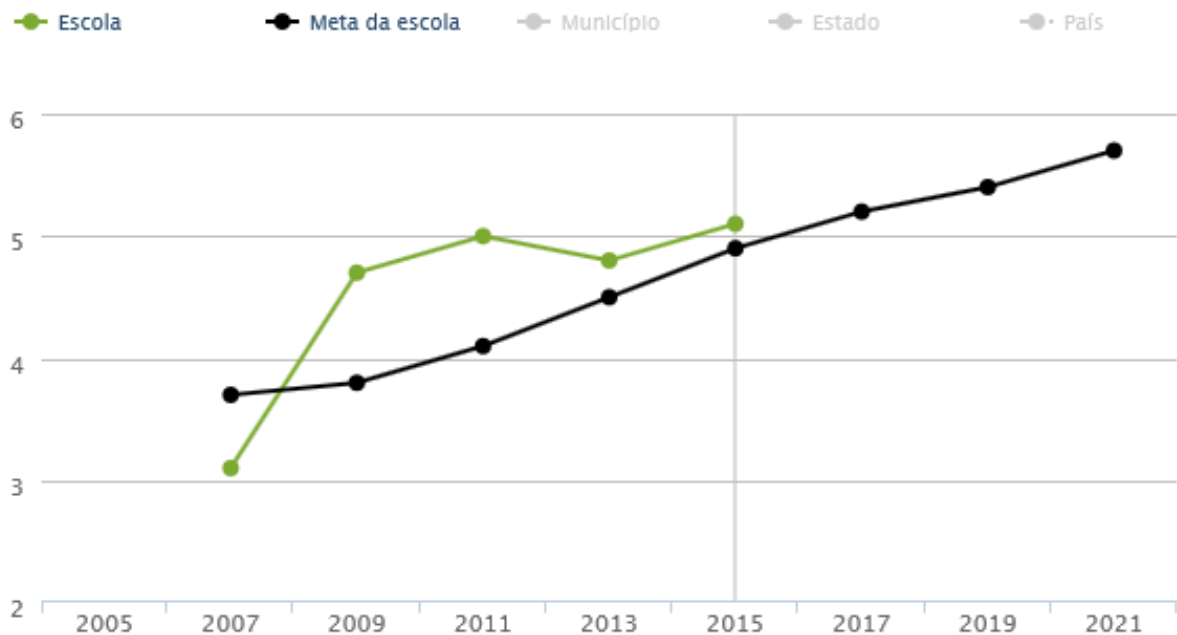
1. **Fluxo:** representa a taxa de aprovação dos alunos;
2. **Aprendizado:** corresponde ao resultado dos estudantes no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, quanto pela ANEB, avaliação amostral do SAEB, que inclui também a rede privada.

O IDEB da rede pública para os anos finais do ensino fundamental é de 4,2 e o índice geral do país foi de 4,5. A unidade escolar em questão ultrapassou a meta prevista para o ano de 2015, e embora desde 2009 obtenha resultados acima das metas traçadas pelo INEP, ainda não atingiu a média estabelecida para o país - 6,0.

Observemos no gráfico abaixo a evolução dos resultados obtidos pelo Colégio Estadual Lia Márcia G. Panaro, de 2007 a 2015 ¹⁵:

¹⁵ Gráfico extraído da seguinte fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

EVOLUÇÃO DO IDEB



Em 2007, a escola atingiu a média 3,1, bem abaixo da prevista pelo Inep - 3,7. Todavia em 2009, a escola atingiu a média 4,7, bem acima da prevista - 3,8. Em 2011, o colégio Lia Márcia registrou média 5,0 - 0,9 pontos além da média prevista pelo INEP, que era 4,1. O mesmo quadro se repetiu nos últimos anos: em 2013 a escola alcançou 4,8 de média - acima da prevista, 4,5 - e em 2015 conseguiu chegar à maior média desde que essa aferição começou 5,1. Este último número foi obtido a partir dos índices de aferição do aprendizado (5,53) e do fluxo escolar (0,92).

O IDEB da escola em 2015 - 5,1 - alcançou a maior pontuação entre as unidades escolares da Baixada Fluminense e apesar da comunidade aprovar a qualidade de ensino oferecida pela instituição, sabemos que ainda há muito o que melhorar.

4.3 Proposta didática de atividade de leitura 1

A escola, instituição que nos constrói como sociedade letrada, reconhece a importância da leitura na formação de seus estudantes e estende as atividades de leitura a outras disciplinas para além das aulas de língua portuguesa. Reconhecida a importância dessa prática, são produzidas obras resultantes de estudos e pesquisas voltadas para este tema ainda não esgotado.

Conseqüentemente a questão da leitura e seu ensino continua a ser um desafio diário nas aulas de língua materna e novas abordagens surgem para este antigo impasse que requer do professor mais atenção suficiente na formação de leitores proficientes. As novas tecnologias da comunicação produzem numerosos e variados textos de diversas naturezas e linguagens, e saber interpretar os efeitos de sentidos produzidos a partir dessa interação entre os elementos (visuais, verbais, sonoros) torna-se indispensável na construção do leitor competente e crítico.

Neste contexto insere-se a figura do professor de língua materna como mediador entre o leitor e o texto. Cabe a ele sistematizar as práticas de linguagem a fim de possibilitar a progressão no domínio dos gêneros trabalhados na escola e ampliar as competências discursivas tanto na expressão oral, quanto na escrita.

Neste trabalho propomos a leitura de micronarrativas, classificadas em sua genericidade como nanocontos, a partir da aplicabilidade da teoria semiótica francesa para a construção de sentido do texto. Outros gêneros poderiam figurar como objetos dessa pesquisa, visto que essa teoria apresenta uma estrutura aplicável, em princípio, a qualquer texto. A escolha dessa linha de estudo se justifica pois ela se propõe a uma teoria geral que ultrapassa o nível formal ao fazer com que o aluno vá além do nível fundamental e alcance o nível discursivo. Conforme exposto anteriormente, ela considera o texto como um todo de sentido constituído pela dualidade *plano de expressão* e *plano de conteúdo*, indissociáveis na construção de efeitos de sentido, os quais engendrados compõem o percurso gerativo.

Inicialmente, foi produzida uma proposta didática a fim de diagnosticar os conhecimentos prévios de leitura dos alunos participantes turma do 9º ano do Colégio Lia Márcia. Na ocasião, os alunos participaram ativamente da aula e fizeram comentários bem pertinentes acerca da construção de sentido que os nanocontos selecionados para aquela atividade veiculavam. A seguir, exibimos a proposta didática aplicada junto ao grupo de alunos.

4.3.1 Esquema de leitura

Estudos acerca dos gêneros do discurso buscam compreender a origem de determinados gêneros, seus usos nas interações comunicativas e como estes se inserem na vida cultural e social. Neste contexto está inserido nosso objeto de estudo: o nanoconto.

Para Bakhtin (2003), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, todavia com limites de variabilidade. Essa observação complexa permite identificar que os gêneros reúnem características que conjugam estabilização e traços de instabilidade, que embora alterem modelos, não podem comprometer sua estruturação a ponto de interferir na sua aceitação e seu reconhecimento como objeto dotado de sentido. Para refletir sobre esta estabilização reconhecida pelos componentes do ato enunciativo e sua relativa flexibilidade, inicialmente partiremos dos conceitos de *práxis enunciativa* contido em Fontanille e Zilberberg (2001), da configuração de micronarrativas compostas por elementos integrados - "o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional" e da semiótica francesa, cujos procedimentos e formas variáveis são observados nas manifestações discursivas e textuais durante a construção do percurso gerativo narrativo.

O conceito exposto por Fontanille (2001) acerca da *práxis enunciativa* nos auxiliará a explicar as variações (permanência, desaparecimento e surgimento) dos gêneros. Para regular a "presença das grandezas discursivas no campo do discurso", os nanocontos materializam uma nova forma que parte da combinação de estruturas invariantes para configurar este novo gênero disseminado virtualmente e amparado por suportes textuais, como as redes sociais. Gomes afirma que o conceito de *práxis enunciativa* constitui-se de:

um estoque de estruturas e de um devir, de um domínio coletivo de estruturas variantes e de um domínio individual, dos discursos singulares e variáveis. Permite compreender, desse modo, os gêneros como entidades languageiras que tanto reiteram e estabilizam estruturas já postas frequentemente em uso, disponibilizadas para a convocação em discurso – ora reproduzidas com rigidez, ora flexibilizadas pela inserção de variações – quanto engendram mutações mais ou menos profundas e o surgimento de novas formas, a partir das situações sempre dinâmicas de interação verbal. (2009, p.578)

Relativamente recente, a micronarrativa no seu formato contemporâneo teve início no Brasil a partir da obra *Ah, é?* de Dalton Trevisan, em 1994. Mas foi em 2004 que ela ganhou destaque com a publicação da obra *Os cem menores contos brasileiros do séculos*, organizada por Marcelino Freire, cujos textos eram elaborados utilizando cinquenta letras, no máximo. A popularização das tecnologias digitais imprimiu novos horizontes para esse gênero que passou a ser disseminado em muitos suportes como *blogs*, celulares, redes sociais entre outros. Acredita-se que esse novo fôlego tenha sido renovado graças à rapidez e fluidez com que as informações circulam na internet, que exigem do usuário domínio de outros gêneros e

letramentos: "O miniconto é uma estética própria da contemporaneidade e herdeiro do minimalismo"¹⁶.

Diante das novas perspectivas de ensino de língua portuguesa, pensamos no desenvolvimento de uma proposta didática voltada para o trabalho com os nanocontos produzidos por Edson, os quais ele define como aforismos¹⁷. O autor se propõe a elaborar pequenos contos caracterizados por seu valor heurístico e usado para estímulo de novas inferências, quando o *enunciador* comunica muito mais do que as palavras que o compõem significam. Sua obra reúne composições como crônicas, fotopoesias, contos e entre elas o nanoconto, objeto do presente trabalho.

A seguir propõe-se a abordagem do gênero discursivo em questão sob o ponto de vista da teoria semiótica e para isso transcrevemos alguns nanocontos postados na rede social de Edson Rossatto e publicados no livro *Cem toques cravados* (2012). A atividade foi realizada durante dois encontros nas aulas de produção textual, totalizando quatro tempos de cinquenta minutos. Antes de abordarmos especificamente o gênero nanoconto, discutiu-se com os alunos algumas questões sobre a popularização e acesso às mídias digitais na contemporaneidade e os efeitos do uso da internet na formação leitora e na escrita dos estudantes. Este primeiro momento tornou-se muito produtivo para o aluno expor opinião também sobre a influência das redes sociais na divulgação de literatura e refletir sobre o desenvolvimento das competências básicas na construção de uma reflexão crítica e participativa dentro da sociedade.

Abaixo, relacionamos as etapas que compõem a proposta didática:

- I. diálogo sobre a influência da internet na leitura e na escrita;
- II. apresentação do gênero nanoconto;
- III. reconhecimento das características do nanoconto;
- IV. leitura e interpretação do nanoconto;
- V. comparação do nanoconto a outros contos;

¹⁶ SPALDING, Marcelo. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. Diss. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Lusofricanas)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

¹⁷ "máxima ou sentença que, em poucas palavras, explicita regra ou princípio de alcance moral; apotegma, ditado; texto curto e sucinto, fundamento de um estilo fragmentário e assistemático na escrita filosófica, ger. relacionado a uma reflexão de natureza prática ou moral, in DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da Língua Portuguesa 1.0. Verbetes "Aforismo". Edição em CD. Rio de Janeiro, Editora Objetiva.

O esquema acima propõe o desenvolvimento do domínio da língua materna através de atividades de leitura, interação verbal e compreensão de efeitos de sentido. Desse modo, expomos os objetivos que se pretende alcançar a partir das tarefas acima:

- a. mostrar para os alunos, através da exposição de imagens de objetos, algumas das mudanças atravessadas ao longo dos anos, no que diz respeito aos meios de comunicação usados pela sociedade para transmitir e receber mensagens e informações; levar o aluno a refletir criticamente sobre as mudanças na linguagem ocasionadas pela disseminação de mídias sociais e sua influência na habilidade leitora;
- b. ler e reconhecer nanocontos a partir das características abarcadas por esse gênero discursivo no que tange aos elementos que o formam;
- c. compreender o percurso trilhado pelo nanoconto e os elementos formadores de sentidos contidos no engendramento entre o plano da expressão e o plano do conteúdo;
- d. comparar o texto analisado na atividade 3 a outro nanoconto a fim de compreender que temáticas semelhantes podem ser figurativizadas de maneira diferente.
- e. aprofundar a forma de compreensão e reconhecer elementos de contexto e interação.
- f. reconhecer o diálogo entre nanoconto e *Twitter* e seus pontos de semelhança no que tange a agilidade e a brevidade com que os conteúdos são disseminados.
- g. transcender a avaliação formal dos nanocontos e alcançar o nível discursivo.

- h. auxiliar o aluno na sua formação como leitor crítico e capaz de compreender manifestações ideológicas subjacentes no discurso.

4.3.2. Atividades

Atividade 1

Você, aluno matriculado no 9º ano do ensino fundamental, já deve estar habituado aos novos meios de comunicação instaurados pela disseminação das mídias digitais e por isso encaram as redes sociais e suas formas de transmitir e receber mensagens muito naturais. Todavia nem sempre foi assim. Os meios de comunicação disponíveis antes dos avanços tecnológicos que culminaram na popularização da internet eram muito diferentes dos modelos

de hoje. Discuta com seus colegas e professor o quanto essas transformações tecnológicas alteraram nossas relações sociais. Reflita sobre a participação da internet na formação de leitores e escritores no que tange à formação e ao desenvolvimento de nossa competência linguística.

Atividade 2

Após o debate, organize-se em grupos com quatro componentes. Cada grupo receberá do professor um envelope contendo cinco nanocontos, do escritor Edson Rossatto, que deverão ser lidos por vocês. Reflitam sobre a criação de humor dos textos e os elementos que os compõem.

- ❖ "Quero ligá as trompa! Agora que tô com convênio de saúde bão, vô aproveitá!". "Mas seu Genésio...".
- ❖ Abriu outros dois botões e decotou ainda mais sua blusinha. "Ah! Quero só ver ele me multar agora!"
- ❖ Achava que a garota era virgem, mas descobriu ser traiçoeira como um escorpião. Agora ele era touro.
- ❖ Rosa o amava, mas não tolerava infidelidade: deixou-o, pois ele vivia beijando outras flores por aí.
- ❖ Segundo a profecia, o mundo acabaria à meia-noite. No dia seguinte, o pesar pelo sexo com o cunhado.

Atividade 3

Agora, juntamente com o seu grupo, você vai realizar uma leitura mais detalhada de alguns dos nanocontos presentes na atividade anterior. Para esta atividade, elaboraram-se perguntas sobre eles. Vamos respondê-las?

Texto I

- ❖ Achava que a garota era virgem, mas descobriu ser traiçoeira como um escorpião. Agora ele era touro.
- a. O narrador, ao construir o seu relato, deixa nele marcas do seu ponto de vista acerca do fato relatado. Observe a maneira como o nanoconto é narrado e responda: o narrador é considerado explícito ou implícito?
- b. O narrador relata a partir de um ponto de vista a maneira como os acontecimentos são contados, a compreensão que se tem deles e o que se sabe dos fatos. Para tanto, destacam-se duas formas básicas de focalização. Na *focalização parcial externa* o leitor vê apenas as ações dos personagens sem conhecer seus pensamentos nem sentimentos. Na *focalização total* o narrador é onisciente, ou seja, conhece os sentimentos e pensamentos de cada personagem. Qual forma de *focalização* encontra-se no nanoconto em estudo?
- c. No nanoconto, há dois encadeamentos da categoria fidelidade x traição. Destaque do texto o vocábulo que representa a afirmação da fidelidade / pureza e o vocábulo que representa a negação da fidelidade / pureza.
- d. Como se sabe, sob o ponto de vista da construção, os textos podem ser *figurativos* ou *temáticos*. As *figuras* são termos que representam os seres, ações, etc, do mundo natural ou da ficção. Identifique as figuras presentes no nanoconto usadas para gerar encadeamento de sentido.
- e. Os elementos destacados na questão anterior funcionam no conto como pontos de intersecção com outros textos, estabelecendo assim uma relação de *intertextualidade*. Com qual gênero este nanoconto de Edson Rossatto dialoga?
- f. Embora recorrente no nanoconto, os elementos do horóscopo, cujas imagens são carregadas de sentido, concretizam *temas* responsáveis por interpretar, organizar e categorizar as *figuras* presentes no texto. Quais são os *temas* manifestados na composição da estrutura do nanoconto?

- g. Segundo Platão e Fiorin (2001), o mesmo tema pode ser figurativizado de diferentes maneiras. Leia o nanoconto a seguir e compare.

Atividade 4

Texto II

- ❖ Rosa o amava, mas não tolerava infidelidade: deixou-o, pois ele vivia beijando outras flores por aí.
- h. Identifique as *figuras* utilizadas para compor o percurso gerativo do nanoconto acima.
- i. Conforme aprendemos anteriormente, o encadeamento coerente dessas *figuras* é fundamental para a atribuição de sentidos a um texto. Quais ideias são veiculadas na construção do tema abordado pelo conto?
- j. Comparando os textos I e II, detectamos semelhanças e diferenças na combinação entre *figuras* e *temas*. Comente uma semelhança e uma diferença entre eles.

5. REGISTRO E ANÁLISE DE RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

5.1. Proposta de Atividade de Leitura 2

5.1.1. Análise da aplicação da atividade

Atividade 1 - Contextualização: a influência da internet na leitura e na escrita

A proposta de intervenção desta pesquisa teve como foco atingir maior eficiência no ensino de leitura e compreensão textual. Para tanto, vale apresentar as atividades planejadas e o que se esperou alcançar com elas.

Em um primeiro momento, propôs-se uma discussão sobre os novos meios de comunicação disseminados pela era digital. Convém destacar que essas novas tecnologias não são novidade para a geração dos alunos do 9º ano. Por isso, para ilustrar essa discussão, foram levadas para a sala de aula imagens de objetos que eram utilizados para comunicação há alguns anos atrás.

A apresentação das imagens gerou muita surpresa. Os alunos manusearam as imagens ampliadas e comentaram sobre as características dos objetos que julgaram ser muito curiosos. Muitos estudantes nunca tinham visto uma máquina de escrever e expuseram muitas dúvidas sobre o funcionamento desses aparelhos. O telex e o fax também suscitaram muitos comentários com relação ao seu uso no envio e recebimento de mensagens.

Esse primeiro contato foi oportuno para que o grupo pudesse conhecer alguns dos diferentes meios de comunicação utilizados no passado. Na ocasião, eles entenderam que o desenvolvimento da tecnologia modificou profundamente nossas relações sociais e suas formas de interação e comunicação. Graças ao avanço tecnológico dos meios de comunicação de última geração - *internet*, tv, satélites, computadores, telefones celulares, *tablets* e outros-, assistimos a transformações na forma de agir e pensar, no estilo de vida, nos desejos, na conduta e nas atitudes sociais, políticas e econômicas.

Os alunos compreenderam como o fenômeno da globalização tem desafiado a todos a entender e participar desta nova realidade potencializadora dos meios de informação e de comunicação, da notícia em tempo real, estimulando a mudança comportamental dos seres humanos e criando a necessidade de adaptação da vida e do mundo do trabalho. Marcuschi analisa o fascínio que as tecnologias digitais exercem no ser humano da seguinte forma:

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais com texto, com e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (2010, p. 16)

Posteriormente, discutiu-se sobre a influência que esses avanços tecnológicos exercem sobre as atividades de leitura e escrita na atualidade e sobre a participação da internet na formação da nossa competência linguística. O grupo ressaltou que, no papel de falantes da língua portuguesa, o uso frequente dessas tecnologias com acesso à *internet* acaba alterando o modo como cada um utiliza a linguagem no cotidiano, seja em tarefas da modalidade escrita ou falada do idioma. Durante essa reflexão, discutiu-se sobre o conjunto de gêneros textuais que emergiram em ambientes virtuais e a proporção do seu impacto na linguagem e na vida social. Indagados sobre esses novos gêneros, os alunos citaram o *e-mail*, o *chat*, o *blog*, o *messenger*, entre outros e a naturalidade e com a qual utilizam essas ferramentas na vida diária.

Ao final desse momento de reflexão, almejou-se que o grupo discente: ampliasse seus conhecimentos de mundo em relação às mudanças que os meios de comunicação sofreram para incorporar as tecnologias digitais de hoje; refletisse criticamente sobre a relações sociais construídas a partir desses novos veículos de informações; reconhecesse a interferência dessas novas tecnologias na linguagem escrita ou falada e ampliasse o grau de criticidade dos alunos e sua conseqüente proficiência de leitura. Para esta atividade foi usado um tempo de aula.

Atividade 2 - Leitura de nanocontos

Após a atividade pré-textual que propôs a reflexão anterior, a turma foi organizada em grupos com quatro componentes que receberam um envelope contendo cinco nanocontos de Edson Rossatto. A leitura foi realizada em grupo e a recepção desse gênero foi recebida com surpresa pelos alunos que desconheciam o autor e o termo "nanoconto".

Para sanar as dúvidas expostas pela turma, explicou-se que o sentido do termo "nanoconto" refere-se a pequenos textos narrativos criados pelo escritor e roteirista Edson Rossatto e veiculados em uma rede social. O fato que justificava a designação desses pequenos contos era a quantidade exata de caracteres presentes em todos os nanocontos - 100 caracteres - incluídos os espaços e sinais de pontuação. Mostrou-se que o prefixo *nano-* pode

adotar dois significados a depender do contexto de uso. Como um elemento de composição de palavras, tal prefixo de origem grega significa *anão, diminuto, pequeno, reduzido*; como prefixo do Sistema Internacional de Unidades, de símbolo *nm*, ele é um indicador de medida e equivale a dividir por mil milhões ($\times 10^{-9}$) a unidade por ele afetada, ou seja, 1nm corresponde a 10 átomos enfileirados.

A partir daí, analisou-se o processo de formação do termo "nanoconto" e concluiu-se que a palavra nasceu a partir da prefixação do morfema grego "nano" à palavra primitiva -conto - que deu origem ao novo termo usado para designar a produção de Rossatto: os nanocontos. Ancorados nesta análise etimológica do termo, os alunos lembraram das características que o gênero textual *conto* apresenta a partir de pontos de distinção e de contato com o nanoconto.

A leitura dos nanocontos selecionados previamente suscitou muitas dúvidas com relação à compreensão dos mesmos. Por isso, partiu-se para a atividade 3. O resultado está a seguir. Para esta atividade foi usado um tempo de aula.

Atividades 3 e 4 - Leitura mediada pela semiótica

Esta atividade dispôs de dois tempos de aula. Reconhecida a sequência textual presente nos nanocontos, a atividade propôs a leitura dos textos selecionados a partir do estudo de seus componentes. O primeiro deles é a presença do narrador e o seu papel na construção da narrativa. Inicialmente, explicou-se para a turma sobre as diferenças entre o autor e o narrador, ou seja, entre aquele que produz o texto e o responsável interno por sua organização. Os alunos demonstraram conhecimento sobre alguns aspectos que caracterizam o narrador: cabe a ele o papel de contar a história, opinar, descrever e argumentar. Ele pode colocar-se no interior da história dizendo *eu*, como um personagem, além de ser responsável pela organização do texto.

Nas questões A e B, exigiu-se dos alunos a classificação e o reconhecimento do tipo de narrador presente no nanoconto em destaque. No item A, esperava-se do grupo o reconhecimento de que o narrador presente no texto selecionado é considerado *implícito*, pressuposto pelo texto, pois o mesmo não toma parte nos acontecimentos. Temos, então, uma narrativa em terceira pessoa. No item B, a pergunta dirige a atenção dos alunos para ponto de vista narrativo adotado pelo narrador. Segundo Platão e Fiorin

o ponto de vista é, pois, a maneira como são vistos os acontecimentos que estão sendo contados, a compreensão que se tem deles numa determinada altura da narração, o que se sabe ou se conhece dos fatos que ocorrem num determinado momento. É o que se costuma chamar foco narrativo. (2001, p.177)

As três formas básicas de focalização¹⁸ foram explicadas para os alunos antes da atividade e relembradas no enunciado da questão B. Coube ao grupo a tarefa de classificar o ponto de vista narrativo abordado pelo nanoconto e a conclusão da maioria foi a de que a narrativa apresenta a focalização total.

Os itens C e D destacam a ocorrência de *figuras e temas* na construção de sentido do nanoconto. Nestas questões exigiu-se que o grupo identificasse os vocábulos e expressões que remetem às categorias de fidelidade e traição presentes no texto. No item C, os vocábulos "virgem" e "traíçoeira" representam, respectivamente, a afirmação e a negação da fidelidade e da pureza da personagem do nanoconto. No caso do item D, explicou-se para a turma que as figuras, palavras que remetem a algo presente no mundo natural, organizam-se em percursos para manifestar um dado tema. A resposta esperada pela atividade é o destaque dos vocábulos que manifestam essa hipótese no conto: "virgem", "escorpião" e "touro". Embora os mesmos pertençam a um campo semântico muito comum em textos de previsões de horóscopos, eles veiculam um tema diferente: a traição.

Tal questão serve de base para as perguntas dos itens E e F que trazem à discussão outro aspecto mencionado na teoria da semiótica: a presença do diálogo entre os textos. No item E, o aluno é motivado a reconhecer pontos de intersecção que aproximam o nanoconto dos textos pertencentes a outro gênero textual: horóscopos ou textos de previsão do futuro. Quanto ao item F, o aluno é conduzido a perceber que as figuras encadeadas no nanoconto pressupõem redes de sentido coerentes na composição de um determinado tema. Os alunos entenderam que uma figura isolada não é capaz de produzir sentido, somente um encadeamento de figuras é capaz de gerar um tema subjacente e, no caso do texto analisado, os temas estão relacionados à traição, ao amor não correspondido, à infidelidade. São os percursos figurativos que manifestam os temas subjacentes aos textos. Desse modo, mais uma vez aqui se justifica a escolha da semiótica como método que pode conduzir o aluno à

¹⁸ Segundo PLATÃO E FIORIN (2001), há três formas básicas de focalização: a parcial interna, a parcial externa e a total. Na primeira, os fatos "são compreendidos a partir do ponto de vista de uma personagem. Neste caso, o narrador sabe mais que a personagem, mas conta apenas aquilo que a personagem conhece" (p.177). Na segunda, a focalização parcial externa, os leitores vêem apenas as ações das personagens, e não podem conhecer seus sentimentos nem pensamentos; do personagem focaliza-se sua exterioridade e produz-se um relato mais imparcial. O último tipo, a focalização total, "não se vêem os acontecimentos nem a partir do exterior nem a partir do íntimo de uma personagem" (p.177), ou seja, o que presenciamos a cena relatada é onisciente e conhece os pensamentos e sentimentos de cada personagem.

compreensão de que há diferentes níveis de leitura e do reconhecimento dos elementos que apontam para essas leituras.

O segundo nanoconto escolhido para compor a atividade 4 apresenta um novo percurso figurativo para a mesma temática contida no primeiro nanoconto da atividade. Nos itens H, I e J os alunos são motivados a identificar as figuras selecionadas para compor o percurso gerativo de maneira a produzir um efeito de realidade e criar uma imagem do mundo com seus seres e acontecimentos. Essa escolha vem ao encontro da necessidade de mostrar ao grupo que o leitor ingênuo permanecerá no nível figurativo pois não alcançará significados mais abstratos que estão sob os termos concretos. Uma leitura superficial e figurativa não atinge um nível temático subjacente. Se o aluno não entender que o conjunto das figuras encadeadas nos nanocontos remetem a um tema subjacente, ficará comprometida a leitura temática. Embora ambos os textos apresentem como tema o amor não correspondido e a infidelidade, as figuras que recobrem esse tema no texto II são diferentes: "beijando outras flores por aí".

5.2. Proposta didática final de atividades para leitura de nanocontos

O esquema de leitura elaborado a seguir pretende ampliar a competência discursiva dos alunos a partir da aplicação da metodologia apresentada pela semiótica para a leitura de textos em geral. Para isso, antes de iniciar esse processo, espera-se que o professor crie um planejamento a fim de estabelecer parâmetros sobre os quais ele criará as condições para a realização da tarefa. Neste contexto, o professor precisa refletir sobre: a importância de ler o texto antes de levá-lo para a sala de aula; a oportunidade de explorar os temas presentes no nanoconto; os meios de fazer com que o aluno alcance cada nível do percurso gerativo, que vai do fundamental ao discursivo; quais valores presentes no texto circulam na sociedade e, por fim, despertar a consciência crítica do educando para sua formação plena.

Para compor o esquema a seguir, foram selecionados dois nanocontos de Edson Rossatto. Inicialmente, relacionamos algumas perguntas elaboradas a partir dos textos selecionados que visam ajustar e aperfeiçoar a proposta anterior, apresentada no capítulo 4. Em seguida, são oferecidas sugestões de respostas para as questões propostas pela atividade de leitura elaborada anteriormente. Vejamos:

Atividade 1

NANOCONTO 1: Estava triste, pois não tinha amigos para tomar uma cervejinha. Eva não contava e a cobra era falsa.

- a. O narrador, ao construir o seu relato, deixa nele marcas do seu ponto de vista acerca do fato. Observe a maneira como a história é narrada, as formas verbais inseridas nela e responda: o discurso foi produzido em primeira ou em terceira pessoa?
- b. A escolha do tipo de discurso, mencionado na questão anterior, produz no nanoconto alguns efeitos de sentido como proximidade/subjetividade ou distanciamento/objetividade. Qual desses efeitos é identificado no texto?
- c. Segundo nossos estudos, toda narrativa pressupõe mudança de estados. Com Adão se sentia por não ter amigos para sair?
- d. Ambas as figuras, "Eva" e a "cobra", apresentam em comum o julgamento de Adão que não as considera companhia agradável para tomar cerveja. Todavia, os motivos que levam Adão a descartá-las são diferentes. Identifique-os.
- e. No texto há uma relação dialógica com outro, materializada através da ocorrência de termos retomados da narrativa, de natureza religiosa, com a qual o nanoconto dialoga. Esse fenômeno é chamado de intertextualidade. Em qual texto Edson Rossatto provavelmente se inspirou para criar o seu texto?
- f. Identifique no nanoconto os termos com os quais o enunciador recorre à narrativa bíblica.
- g. As figuras presentes no texto, materializadas através das personagens bíblicas "Adão", "Eva" e a "cobra", são carregadas de sentido. Quais são os *temas* manifestados na composição da estrutura do nanoconto?

5.2.1. Chave de respostas - Atividade 1

Questão A

A história é narrada em 3ª pessoa, ou seja, nela o narrador se instala como observador dos fatos relatados a partir do mecanismo da debreagem temporal classificada como enunciva, que instala no nanoconto uma pessoa (ele), um tempo (então) e um espaço (alhores). Segundo Fiorin, "esses três elementos definem-se em relação à instância da enunciação", em que se ocultam os actantes, os espaços e os tempos da enunciação (2012, p. 58 e 59).

Questão B

O efeito de sentido gerado pela escolha da projeção de pessoa no interior do nanoconto, de acordo com a debreagem enunciva, configura distanciamento e objetividade. Esse procedimento é frequentemente utilizado quando se quer tornar o discurso objetivo e imparcial. Portanto, não é suficiente ao aluno identificar o tipo de narrador contido no nanoconto, é necessário ir além da mera classificação e fazer uma análise completa para observar quais efeitos significativos podem ser apreendidos a partir dessa escolha aparentemente gratuita.

Questão C

O texto se constrói sobre as oposições, por isso sua organização sintática é a seguinte: afirmação da solidão, negação da solidão, e afirmação da coletividade. Neste contexto, a ação de beber cerveja é a condição para que ele se torne feliz a partir da afirmação da companhia para beber.

Questão D

Eva é uma figura que recobre o tema da mulher, do papel que ela exerce numa sociedade machista ainda no século XXI, em que a mulher não conta como companhia agradável e divertida para o homem. A cobra é outra figura que reveste o tema da amizade que não é verdadeira, em quem não se pode confiar. Esses são os motivos subjacentes utilizados por Adão para não convidar nenhuma delas para tomar cerveja.

Questão E

O nanoconto de Rossatto estabelece uma relação de intertextualidade com a narrativa bíblica, contida no livro de Gênesis, sobre a criação do homem. Esse diálogo é reconhecido a partir da apresentação de alguns dos personagens do texto bíblico no texto, como "Eva" e a "cobra".

Questão F

Os termos recorrentes no nanoconto que materializam a intertextualidade são "Eva" e "cobra".

Questão G

Esta questão promove uma leitura mais acessível do nanoconto, visto que os conceitos de figuras e temas podem ser facilmente apreendidos e são capazes de gerar associações mais evidentes que abrirão caminhos para uma interpretação semiótica. No nanoconto lido subjazem muitos temas relativos ao comportamento humano que enriquecem a leitura. Através do plano da expressão criam-se novos sentidos nascidos das múltiplas relações entre as figuras. No texto, o narrador se "transporta" para o momento da enunciação da narrativa bíblica para fazer o leitor refletir sobre os conflitos e particularidades dos relacionamentos humanos que existem desde a criação do homem. A felicidade do homem em usufruir de momentos de lazer bebendo cerveja com os amigos, e não com a esposa, é oriundo de tempos muito mais remotos do que imaginamos. Ou seja, o comportamento da modernidade é justificado pela herança adâmica. Eva é uma figura que recobre o tema da mulher, do papel que ela exerce numa sociedade machista ainda no século XXI, em que a mulher não conta como companhia agradável e divertida para o homem. Além disso, a leitura do nanoconto propicia um efeito jocoso despertado pela quebra de expectativa acerca da narrativa bíblica que geralmente é avaliada pela comunidade religiosa com circunspeção e sobriedade.

Atividade 2

NANOCONTO 2: Comeram o fruto. "Estamos pelados!" Sentiram-se observados. Era o primeiro Big Brother da história.

a. No nanoconto acima, é possível observar uma transformação de estados própria de textos narrativos. Qual era o pressuposto estado inicial dos personagens antes de constatarem que estavam nus?

b. Qual foi a ação desencadeadora dessa mudança de estados vivida pelos personagens?

c. Diante do que foi exposto, qual foi o estado final alcançado pelos personagens?

d. Ainda falando sobre a transformação de estados, na narrativa estabelecem-se algumas oposições. Qual dos pares abaixo constitui uma dessas relações de contrariedade contidas no nanoconto e foi encadeada pela constatação de que estavam nus? Assinale-o.

() fome x nutrição

() conhecimento x desconhecimento

() perfeição x imperfeição

e. Conforme aprendemos anteriormente, todo texto possui elementos que recebem uma qualificação de sentido, assim, um termo será considerado positivo e outro, negativo. Baseado na resposta da questão anterior, identifique um termo que faz referência a um aspecto positivo e outro termo de aspecto negativo.

f. No nanoconto em análise, após relatar a ação com a qual o texto se inicia ("comeram o fruto"), o narrador dá voz a pessoas no enunciado. Transcreva essa fala.

g. Os elementos destacados na questão anterior funcionam no conto como pontos de intersecção com outros textos, estabelecendo assim uma relação de *intertextualidade*. Baseado no nanoconto 1 e no seu conhecimento de mundo, com quais textos este nanoconto de Edson Rossatto dialoga?

5.2.2. Chave de respostas - Atividade 2

NANOCONTO 2: Comeram o fruto. "Estamos pelados!" Sentiram-se observados. Era o primeiro Big Brother da história.

Questão A

A ação de comer o fruto desencadeou duas possibilidades de leitura: os personagens estavam vestidos antes de comerem o fruto ou eles, embora estivessem nus mesmo antes de comerem o fruto, não se viam nus.

Questão B

A ação de comer o fruto

Questão C

O estado final dos personagens foi a conjunção com o conhecimento. Adão e Eva querem entrar em conjunção com o objeto de valor /conhecimento/. Eles saem de um estado de *não conhecimento* para um estado de *conhecimento*.

Questão D

O par que atende à exigência contida na questão é conhecimento x desconhecimento, visto que os personagens se sentiram observados após se certificarem de que estariam nus. A menção ao termo Big Brother reforça o sentido de que os personagens estavam sendo monitorados por alguém.

Questão E

O termo considerado *eufórico*, ou seja, de valor positivo é "privacidade" e o *disfórico*, de valor negativo é "coletividade".

Questão F

Professor, a semiótica trata o exemplo que aparece no nanoconto como um caso de *debreagem interna*, conforme estudado no nível discursivo do percurso gerativo. O narrador dá voz às personagens já instaladas no enunciado: "Estamos pelados!". Conforme já dito anteriormente, a *debreagem interna* cria os efeitos de sentido que simulam a realidade. Em outras teorias, esse fenômeno linguístico é conhecido como

discurso direto. Nele, cede-se a palavra aos interlocutores a fim de simular uma situação "real" de diálogo, que no texto representam Adão e Eva.

Questão G

O primeiro texto com o qual o nanoconto dialoga é a narrativa bíblica acerca da relação entre Adão e Eva e a desobediência à ordem divina. O segundo é a referência que se faz ao programa de TV veiculado na rede Globo desde 2002, cujo tema está centrado no confinamento de aproximadamente 12 pessoas numa casa monitorada por câmeras dia e noite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inconscientemente, este trabalho começou a ser gerado em 2012 quando conheci os textos de Edson Rossatto através de uma entrevista realizada pela rádio CBN. Na ocasião, os nanocontos produzidos por ele foram animados e veiculados pela *TV Minuto*, responsável pela programação das telas de TV no interior dos metrô de São Paulo dentre outras capitais. Desde então, me tornei visitante do blog *Cem Toques Cravados* e introduzi os nanocontos de Rossatto nas minhas aulas de leitura e compreensão textual.

Todavia, durante o processo de aprendizagem, além de detectar algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos no desenvolvimento da construção de sentido dos nanocontos, comecei a refletir sobre as minhas próprias dificuldades na elaboração de um planejamento de leitura que norteasse o meu trabalho em sala de aula e comecei a refletir sobre minha prática docente: quais conhecimentos seriam necessários para que eu pudesse conduzir as atividades de leitura de maneira a tornar meus alunos leitores proficientes? De que noção de língua e de texto eu partiria para alcançar meus objetivos com relação ao desenvolvimento da competência linguística aliada à formação crítica dos alunos?

Na perspectiva de encontrar respostas para essas e outras indagações que retratam parte dos desafios vividos por mim e demais professores de língua portuguesa, esta pesquisa lançou mão de estratégias de leitura ancoradas no percurso gerativo da teoria semiótica de linha francesa para a melhoria do ensino de leitura em língua portuguesa. O trabalho desenvolvido com este projeto foi direcionado a uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Lia Márcia Gonçalves Panaro, do município de Duque de Caxias, e teve como foco o ensino de leitura em língua materna.

Ao longo da primeira atividade, conduziu-se os alunos a refletirem sobre a influência da internet na nossa linguagem, nos textos literários e em nossa relação com a leitura e a literatura. A partir de então, buscou-se apresentar as características composicionais dos gêneros discursivos conto e nanocontos, incluindo os elementos de transição e permanência inseridos dentro desse novo suporte digital que é a internet.

Em seguida, foram apresentados aos alunos alguns dos conceitos abordados pela teoria semiótica com o cuidado de adaptar a nomenclatura da teoria aos conhecimentos prévios do aluno e, concomitantemente, ampliar seus conhecimentos linguísticos.

Todavia, algumas intercorrências modificaram o andamento dessa pesquisa e implicaram novos ajustes. Os estudos foram direcionados para uma das turmas alocadas no

meu quadro de horário, na ocasião, o 9º ano do E. F.. O grupo respondeu positivamente, entretanto, o trabalho foi interrompido por causa das manifestações de greve ocorridas de março até junho no ano de 2016, nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Após esse período de greve, houve uma significativa mudança no quadro de horário das turmas da escola e não pude mais acompanhar semanalmente a turma com a qual havia iniciado a pesquisa.

Num terceiro momento, a fim de não interromper totalmente a pesquisa, foi aplicada uma atividade de sondagem - **Proposta de Leitura 1**, no item 4.3 - a fim de diagnosticar o nível de aprendizagem da turma mediante aos conceitos abordados nos meses que antecederam a greve. Naquela ocasião, a turma era regida por outra professora de língua portuguesa que generosamente cedeu alguns dos seus tempos de aula para que pudéssemos dar continuidade a esse estudo.

Após a análise dessa primeira proposta, considerou-se a necessidade de preparar mais uma atividade de leitura cuja formulação abordasse mais profundamente como os conceitos da semiótica poderiam contribuir para a construção de sentidos subjacentes nos nanocontos. Convém ressaltar que foram duas as principais dificuldades encontradas para preparar essa segunda proposta: a primeira foi o cuidado em não abordar conceitos contidos em outras teorias linguísticas tão recorrentes nos livros didáticos e indiretamente contidas nos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no país; a segunda foi adaptar a nomenclatura dos conceitos da teoria semiótica sem abrir mão da própria teoria nem amalgamá-la a outras.

O resultado desse desafio está transcrito no capítulo 5 desta pesquisa, na segunda proposta - **Proposta de Atividade de Leitura 2**, todavia não houve tempo hábil para aplicá-la na turma. Assim, pretende-se aqui que ela se torne um material didático para auxiliar os professores interessados em aperfeiçoar suas práticas pedagógicas a partir da apresentação desse novo gênero discursivo, além de proporcionar aos seus alunos uma aula que ultrapasse o nível superficial e textual de leitura e caminhe na direção de formar leitores críticos.

Os conceitos tratados no desenvolvimento dessa pesquisa tencionam mostrar que ler e escrever são atividades que demandam recursos empregados na produção de sentido. Para isso não basta que o aluno desenvolva uma competência linguística restrita ao reconhecimento de estruturas gramaticais e nos desdobramentos do seu uso nas situações cotidianas de emprego da língua. Cabe ao professor conduzir sua prática docente de modo a levar o aluno a compreender as estruturas de organização do texto, que vão desde as mais abstratas às mais concretas.

Desse modo, a teoria semiótica disponibiliza um modelo capaz de subsidiar um plano

de leitura não apenas de nanocontos, mas de outros gêneros discursivos. Nesta perspectiva, aconselha-se ao professor estar devidamente embasado neste aporte teórico que proporcionará ao seu aluno a transposição do nível textual para o nível discursivo, momento em que o mesmo alcançará o patamar de leitor proficiente pois estará apto a identificar mais do que conceitos gramaticais e sim, as possíveis manifestações ideológicas subjacentes ao discurso.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Cristina. Quatro dimensões do microconto como mutação do conto. GUAVIRA LETRAS, Minho, n.15, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27342/1/guavira15.pdf>. Acesso em 15 mar. 2016.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz, (org). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: Fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas / FLLCH / USP, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARTHES, Roland. *Elementos da Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. Roland. *Aventuras Semiológicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Aula: Aula inaugural da Teoria de Semiologia do Colegio de França*, pronunciada no dia 07 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone Moisés. SP: Cultrix, 1980.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. do Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Nova tradução da linguagem de hoje. SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar*, 2013. Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 06 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matriz de referência: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental*. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor> > Acesso em 21 abr 2016.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>. Acesso em: 16 fev 2016.

CARVALHAL, Tânia Franco. Intertextualidade: a migração de um conceito. In: *VIA ATLÂNTICA*, n° 9, 2006. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/viaatlantica/article/view/50046>. Acesso em: 10 fev 2017.

FONTANILLE, J.&ZILBERBERG,C. *Tensão e Significação*. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas / FFLCH / USP, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Elementos da Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. José Luiz. (org). *Introdução à Linguística: Objetos Teóricos*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FONSECA, J.J.S. *Metodologia da Pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.): *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Regina Souza. Gêneros do discurso: uma abordagem semiótica. In: *ALFA: Revista de Linguística*, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2132>>. Acesso em 05 abr 2016

_____. O ensino da leitura: uma abordagem semiótica. *Linguagem em (re) vista. Niterói*, v. 1, p. 112 - 141, 2004. Disponível em <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/1/09.pdf>>. Acesso em: 05 abr 2016.

_____; MANCINI, Renata. Textos midiáticos: uma introdução à semiótica discursiva. *Atas do IX FELIN*. Rio de Janeiro: UERJ (2007). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/66.pdf>>. Acesso em 10 abr 2016.

GREIMÁS, A. J.; COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*. Trad. De Alceu Dias Lima e outros. São Paulo, Contexto, 2016.

HJELMSLEV, L., *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, 2ª ed., [Trad. J. Teixeira Coelho Netto]. – São Paulo: Perspectiva, 1975.

INDURSKY, Freda. (2006). O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura : Teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes. 2002

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. SP: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais no ensino de língua: Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; XAVIER, A.C.(orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. SP: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAULINO, Graça (et al). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte, Formato Editorial, 2001.

PROUST, M. "Sobre a leitura. trad." *Carlos Vogt. Campinas: Pontes* (1991).

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, Desirée, (orgs). Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

ROSSATTO, Edson. *Cem toques cravados*. Disponível em <<http://www.cemtoquescravados.com>> Acesso em 09 de novembro de 2012.

_____. *Cem toques cravados*. 2. ed. São Paulo: Europa, 2012.

SAUSSURE, Ferninand. *Curso de Línguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Angélica. *Gêneros Literários*. São Paulo: Ática, 1997.

SPALDING, Marcelo. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. Diss. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TATIT, Luiz. Abordagem do texto. *In: FIORIN, José Luiz. (Org). Introdução à Linguística: Objetos Teóricos*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

TEIXEIRA, Lúcia. Argumentação e semiótica. Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza, março 2001.

_____. A pesquisa em semiótica. *In: Adair Vieira Gonçalves; Marcos Lúcio de Sousa Góis. (Org). Ciências da linguagem: o fazer científico*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 2, p. 223-248.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 3, p443 - 466, set / dez. 2005.

VOGT, Carlos. Semiótica e Semiologia. *In: ORLANDI, Eni, P. & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy, (orgs.). Introdução às ciências da linguagem - Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

VOLLI, Ugo. *Manual de Semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2102.

Colégio em Duque de Caxias tem a maior nota do Ideb na rede estadual da Baixada, Jornal Extra, Rio de Janeiro, 20/09/2016. Disponível em <<http://extra.globo.com/noticias/rio/colégio-em-duque-de-caxias-tem-maior-nota-do-ideb-na-rede-estadual-da-baixada-20142781.html>>. Acesso em 21 de setembro de 2016.

Dados do IDEB http://cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=rj> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

Gráfico de Resultados do Ideb: Dados do Ideb/Inep, (2015). Disponível em <<http://academia.qedu.org.br/ideb/ideb-2015/>> Acesso em 15 de janeiro de 2017.

Anexo 1 - Notícia divulgada pelo Jornal Extra, em 20 de setembro de 2016, no Rio de Janeiro, em edição *online*.

Colégio em Duque de Caxias tem a maior nota do Ideb na rede estadual da Baixada

Ter alcançado a maior pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) entre as escolas da rede estadual na Baixada não surpreendeu muito os pais e alunos do Colégio Estadual Lia Marcia Gonçalves Panaro, na Vila São Luiz, em Duque de Caxias. Na avaliação deles, a escola — que teve nota 5,1 nos anos finais do Ensino Fundamental — não perde em nada para unidades particulares de ensino.

Tanto que quase toda a família da auxiliar administrativo Carolina Rocha, de 23 anos, estudou no colégio. Hoje é a sobrinha de Carolina, Loany Maria, de 12 anos, que cursa o 7º ano.

— É a melhor da região. Eu, meu marido e minha irmã estudamos aqui. Minha sobrinha veio de uma escola municipal e sentiu muita diferença — contou Carolina.

Também aluna do 7º ano, Lidiane Góes, de 12, começou no colégio em 2015, vindo da rede particular. A dona de casa Rosana Rosendo, de 50 anos, mãe da estudante, conta que o ensino se equipara ao da escola particular:

— O nível é bem parecido. Minha única crítica é em relação à greve. Os alunos ficaram cinco meses sem aulas completas porque alguns professores vinham e outros não. Tinham que valorizar mais esses professores.

Apesar do resultado satisfatório do colégio, que superou a meta de 4,9, a Secretaria estadual de Educação (Seeduc) não permitiu que o “Mais Baixada” fizesse a reportagem na unidade.

Também foi em Duque de Caxias a pior nota da rede estadual. O Ciep 171 (José Américo Pessanha) obteve 2,2. A Seeduc alegou que a prova nesse Ciep foi realizada com apenas 29 alunos e que o “Ensino Fundamental está em processo de terminalidade”.

Anexo 2 – Atividades realizadas por alunos do 9º. Ano do EF

COLÉGIO ESTADUAL LIA MÁRCIA G. PANARO - Atividade de Leitura e Compreensão

Textual - 9º ano - Profª Adriana Bittencourt

Aluno(a): Alice, Alexia, Camilly, Esther, Gabella e Matheus Sam Berto

❖ **Texto I: Achava que a garota era virgem, mas descobriu ser traiçoeira como um escorpião. Agora ele era touro.**

a. O narrador, ao construir o seu relato, deixa nele marcas do seu ponto de vista acerca do fato relatado. Observe a focalização do nanoconto e responda: o narrador é considerado explícito ou implícito?

Explícito, pela utilização do verbo

b. O narrador relata a partir de um ponto de vista a maneira como os acontecimentos são contados, a compreensão que se tem deles, o que se sabe dos fatos. Para tanto, destacam-se duas formas básicas de focalização. Na *focalização parcial externa* o leitor vê apenas as ações dos personagens sem conhecer seus pensamentos nem sentimentos. Na *focalização total* o narrador é onisciente, ou seja, conhece os sentimentos e pensamentos de cada personagem. Qual forma de focalização encontra-se no nanoconto em estudo?

narrador em focalização total

c. No nanoconto há dois encadeamentos da categoria fidelidade x traição. Destaque do texto o vocábulo que representa a afirmação da fidelidade / pureza e o vocábulo que representa a negação da fidelidade / pureza.

Achava que a garota era virgem / mas descobriu ser traiçoeira.

d. Como se sabe, sob o ponto de vista da construção, os textos podem ser figurativos ou temáticos. As figuras são termos que representam os seres, ações, etc, do mundo natural ou da ficção. Identifique as figuras presentes no nanoconto usadas para gerar encadeamento de sentido.

Traçoeira, escorpião, Touro e virgem

e. Os elementos destacados na questão anterior funcionam no conto como pontos de intersecção com outros textos, estabelecendo assim uma relação de intertextualidade. Com qual gênero textual este nanoconto de Edson Rosatto dialoga?

Microconto

f. Embora recorrente no nanoconto, os elementos do horóscopo, cujas imagens são carregadas de sentido, concretizam temas responsáveis por interpretar, organizar e categorizar as figuras presentes no texto. Quais são os temas manifestados na composição da estrutura do nanoconto?

Traição, amor, não responsabilidade, infidelidade.

❖ **Texto II: Rosa o amava, mas não tolerava infidelidade: deixou-o, pois ele vivia beijando outras flores por aí.**

g. Identifique as figuras utilizadas para compor o percurso gerativo do nanoconto acima.

Traição, amor, não

h. Conforme aprendemos anteriormente, o encadeamento coerente dessas figuras é fundamental para a atribuição de sentidos a um texto. Quais ideias são veiculadas na construção do tema abordado pelo conto?

i. Comparando os textos I e II, detectamos semelhanças e diferenças na combinação entre figuras e temas. Comente uma semelhança e uma diferença entre eles.

COLÉGIO ESTADUAL LIA MÁRCIA G. PANARO - Atividade de Leitura e Compreensão
Textual - 9º ano - Profª Adriana Bittencourt

Aluno(a): Dalysson, Matheus, Bruno, Ryan e William

❖ **Texto I: Achava que a garota era virgem, mas descobriu ser traiçoeira como um escorpião. Agora ele era touro.**

a. O narrador, ao construir o seu relato, deixa nele marcas do seu ponto de vista acerca do fato relatado. Observe a focalização do nanoconto e responda: o narrador é considerado explícito ou implícito?

Implícito

b. O narrador relata a partir de um ponto de vista a maneira como os acontecimentos são contados, a compreensão que se tem deles, o que se sabe dos fatos. Para tanto, destacam-se duas formas básicas de focalização. Na *focalização parcial externa* o leitor vê apenas as ações dos personagens sem conhecer seus pensamentos nem sentimentos. Na *focalização total* o narrador é onisciente, ou seja, conhece os sentimentos e pensamentos de cada personagem. Qual forma de focalização encontra-se no nanoconto em estudo?

Focalização total

c. No nanoconto há dois encadeamentos da categoria fidelidade x traição. Destaque do texto o vocábulo que representa a afirmação da fidelidade / pureza e o vocábulo que representa a negação da fidelidade / pureza.

"Acusação que a garota era virgem" "Mas descobriu que ela era traiçoeira"

d. Como se sabe, sob o ponto de vista da construção, os textos podem ser figurativos ou temáticos. As figuras são termos que representam os seres, ações, etc, do mundo natural ou da ficção. Identifique as figuras presentes no nanoconto usadas para gerar encadeamento de sentido.

Virgem, escorpião, touro e virgem

e. Os elementos destacados na questão anterior funcionam no conto como pontos de intersecção com outros textos, estabelecendo assim uma relação de intertextualidade. Com qual gênero textual este nanoconto de Edson Rossatto dialoga?

Horóscopo

f. Embora recorrente no nanoconto, os elementos do horóscopo, cujas imagens são carregadas de sentido, concretizam temas responsáveis por interpretar, organizar e categorizar as figuras presentes no texto. Quais são os temas manifestados na composição da estrutura do nanoconto?

Amor não conquistado, traição etc

❖ **Texto II: Rosa o amava, mas não tolerava infidelidade: deixou-o, pois ele vivia beijando outras flores por aí.**

g. Identifique as figuras utilizadas para compor o percurso gerativo do nanoconto acima.

Rosa, flores, amor e beijando

h. Conforme aprendemos anteriormente, o encadeamento coerente dessas figuras é fundamental para a atribuição de sentidos a um texto. Quais ideias são veiculadas na construção do tema abordado pelo conto?

A ideia de que a Rosa o amava mas não era correspondida

i. Comparando os textos I e II, detectamos semelhanças e diferenças na combinação entre figuras e temas. Comente uma semelhança e uma diferença entre eles.

A semelhança é que os dois falam de traição.

O primeiro quem traiu para mulher e o segundo foi o homem

COLÉGIO ESTADUAL LIA MÁRCIA G. PANARO - Atividade de Leitura e Compreensão

Textual - 9º ano - Profª Adriana Bittencourt

Aluno(a): Dany, Gabriel, Jans, Luiz e Wesley

❖ **Texto I: Achava que a garota era virgem, mas descobriu ser traiçoeira como um escorpião. Agora ele era touro.**

a. O narrador, ao construir o seu relato, deixa nele marcas do seu ponto de vista acerca do fato relatado. Observe a focalização do nanoconto e responda: o narrador é considerado explícito ou implícito?

implícito

b. O narrador relata a partir de um ponto de vista a maneira como os acontecimentos são contados, a compreensão que se tem deles, o que se sabe dos fatos. Para tanto, destacam-se duas formas básicas de focalização. Na *focalização parcial externa* o leitor vê apenas as ações dos personagens sem conhecer seus pensamentos nem sentimentos. Na *focalização total* o narrador é onisciente, ou seja, conhece os sentimentos e pensamentos de cada personagem. Qual forma de focalização encontra-se no nanoconto em estudo?

Focalização total.

c. No nanoconto há dois encadeamentos da categoria fidelidade x traição. Destaque do texto o vocábulo que representa a afirmação da fidelidade / pureza e o vocábulo que representa a negação da fidelidade / pureza.

Achava que a garota era virgem; mas descobriu ser traiçoeira.

d. Como se sabe, sob o ponto de vista da construção, os textos podem ser figurativos ou temáticos. As figuras são termos que representam os seres, ações, etc, do mundo natural ou da ficção. Identifique as figuras presentes no nanoconto usadas para gerar encadeamento de sentido.

Traição, escorpião, touro, virgem

e. Os elementos destacados na questão anterior funcionam no conto como pontos de intersecção com outros textos, estabelecendo assim uma relação de intertextualidade. Com qual gênero textual este nanoconto de Edson Rossatto dialoga?

Horóscopo

f. Embora recorrente no nanoconto, os elementos do horóscopo, cujas imagens são carregadas de sentido, concretizam temas responsáveis por interpretar, organizar e categorizar as figuras presentes no texto. Quais são os temas manifestados na composição da estrutura do nanoconto?

Traição, infidelidade, amor não correspondido

❖ **Texto II: Rosa o amava, mas não tolerava infidelidade: deixou-o, pois ele vivia beijando outras flores por aí.**

g. Identifique as figuras utilizadas para compor o percurso gerativo do nanoconto acima.

Rosa, flores, amor, beijando

h. Conforme aprendemos anteriormente, o encadeamento coerente dessas figuras é fundamental para a atribuição de sentidos a um texto. Quais ideias são veiculadas na construção do tema abordado pelo conto?

Amor não correspondido, traição

i. Comparando os textos I e II, detectamos semelhanças e diferenças na combinação entre figuras e temas. Comente uma semelhança e uma diferença entre eles.

A semelhança é que os dois textos falam de traição e a diferença é que no texto I quem traiu foi a mulher e no texto II quem traiu foi o homem