



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Francisco José Holanda**

**DO TEXTO AO TEXTO: A LEITURA DE HQs ADAPTADAS DE OBRAS LITERÁRIAS  
CLÁSSICAS SOB A PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

**CAJAZEIRAS**

**2021**

**FRANCISCO JOSÉ HOLANDA**

**DO TEXTO AO TEXTO: A LEITURA DE HQs ADAPTADAS DE OBRAS LITERÁRIAS  
CLÁSSICAS SOB A PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus de Cajazeiras* na área de concentração *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Lima Arrais**

**CAJAZEIRAS  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação -na- Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária-CRB/15-046  
Cajazeiras-Paraíba

H722d Holanda, Francisco José

Do texto ao texto: a leitura de HQs adaptadas de obras literárias clássicas sob a perspectiva da semiótica discursiva / Francisco José Holanda. Cajazeiras, 2021.

214f. : il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.  
Dissertação (Mestrado em Letras) PROFLETRAS-  
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de  
Formação de Professores, 2021.

1. Semiótica discursiva. 2. História em quadrinhos.  
3. Leitura. 4. Ensino fundamental. I. Lima Arrais, Maria  
Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina  
Grande. III. Centro de Formação de Professores.  
IV. Título.

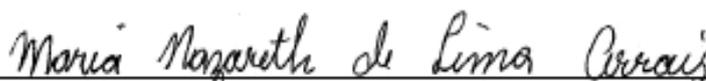
**FRANCISCO JOSÉ HOLANDA**

**DO TEXTO AO TEXTO: A LEITURA DE HQs ADAPTADAS DE OBRAS LITERÁRIAS  
CLÁSSICAS SOB A PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

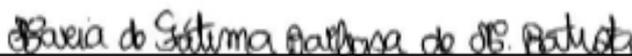
Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 12/02/2021

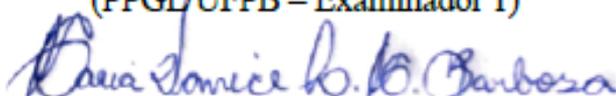
**Banca Examinadora:**



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Lima Arrais**  
(PROFLETRAS/UFCG - Orientadora)



**Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista**  
(PPGL/UFPB – Examinador 1)



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa**  
(PROFLETRAS/UFCG – Examinador 2)

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Hérica Paiva Pereira**  
(PEOFLETRAS/UFCG – Suplente)

Ao meu pai, José Holanda (*in memoriam*), e a minha mãe, Maria Batista, a quem devo os grandes fundamentos e ganhos de todo o meu processo formativo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai e Mãe de misericórdia, por todas as graças, bênçãos e forças concedidas nesta vida, ao longo da caminhada.

A todos os meus familiares, em especial ao meu pai Zeza, minha mãe Carminha, meus irmãos Maria das Graças, Júlia, Luciene e André, que me apoiaram ao longo de todos esses anos.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao CFP (Centro de Formação de Professores), da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* Cajazeiras-PB, por acolher e estimular a pesquisa de docentes que anseiam por uma educação libertadora.

Aos professores do ProfLetras, pela partilha generosa de experiências e conhecimentos imprescindíveis a minha formação.

Aos professores Dr. Francisco Vieira da Silva e Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação.

Às professoras Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista e Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, que participaram da banca de defesa deste trabalho, pela disponibilidade e apreciação realizada.

Aos colegas do curso, pela convivência e partilha do intenso caminho percorrido no mestrado.

À Escola de Ensino Médio Maria Daurea Lopes e ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota (CEJA), a todo o seu corpo docente e discente e a sua gestão, por todo o apoio e pelas oportunidades sempre a mim concedidas.

À Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo, ao núcleo gestor, aos seus docentes e discentes, pela acolhida e contribuições para realização desta pesquisa.

A todos os meus amigos, em especial ao professor Paulo Victor e à professora Sara Juliene, pela parceria e pelo apoio no decorrer desta trajetória.

A todos os que acreditam que a educação deve ser inclusiva e libertadora.

COM CARINHO, DEDICO ESPECIALMENTE

À orientadora

**Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais**

Pela humildade, dedicação e maestria em suas instruções tão preciosas e geniais, verdadeiras epifanias na condução de uma pesquisa tão desafiadora para o ensino, sobretudo por sua paixão pelo que faz, sendo uma das responsáveis por eu ter seguido pelos caminhos da Semiótica.

“Se fosse preciso, começaria tudo outra vez do mesmo jeito, andando pelo mesmo caminho de dificuldades, pois a fé, que nunca me abandona, me daria forças para ir sempre em frente.”

(Santa Dulce dos Pobres)

## RESUMO

O domínio da habilidade de leitura é extremamente importante em uma sociedade letrada na cultura da escrita. E ler bem implica mais que decodificar. Desse modo, ler é saber interpretar e reconhecer sentidos orientados, diferenciando a realidade de cada texto lido. No processo de leitura do texto literário, a Semiótica fornece importantes contribuições, a fim de gerar no leitor uma efetiva produção de sentido do texto. A partir dessas considerações, a Semiótica se estabelece entre as ciências sociais como a ciência da significação, objetivando estudar os percursos semióticos verbais, não verbais e sincréticos. O objetivo desta pesquisa é investigar o desenvolvimento da competência leitora e as aspirações de leitura dos alunos, com o fito de construir uma proposta de intervenção didática em leitura de adaptações de obras literárias para História em Quadrinhos, com base na Semiótica Discursiva. Para tanto, articulamos um arcabouço teórico com ênfase nas concepções de leitura em diálogo com a Semiótica Discursiva, como base para a construção do produto técnico em leitura; discutimos a importância das Histórias em Quadrinhos para a promoção da leitura em sala de aula; relacionamos impressões de leitura expressas e percebidas pelos alunos durante a entrevista e a observação da aula de leitura; elaboramos um protótipo de um Caderno Estruturado de Leitura Textual (CELT) intitulado *Ilha da Significação* com uma adaptação em Histórias em Quadrinhos de uma obra da literatura clássica brasileira. A base teórica que serviu de apoio é a da Semiótica Discursiva com Greimas e Courtés (2008), Pietroforte (2009), Zilberberg e Fontanille (2001) e Fontanille (2007), e teorias voltadas para a leitura, apregoadas por Solé (1998), Kleiman (2012), Koch (2008), Antunes (2009), e outros que seguem a mesma proposta teórica, de um lado. De outro, para o trato com quadrinhos, foram utilizadas as reflexões de Cagnin (2014), Ramos (2014) e Vergueiro (2017). Esta é uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, realizada com 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo, localizada no Sítio Aroeiras, Distrito José de Alencar, zona rural da cidade de Iguatu-CE, os quais foram convidados a participar juntamente com o professor de Língua Portuguesa que atua nesta turma. Levando em consideração a entrevista com a turma de 9º ano da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo, foi notória a recorrência do desejo dos alunos em terem, em sala de aula, uma atividade envolvendo histórias em quadrinhos e o conhecido jogo *Garena Free Fire*, jogado por quase toda a turma. Com base nestas reflexões teóricas e nas aspirações dos alunos, o resultado desta pesquisa foi um Caderno Estruturado de Leitura Textual (CELT) intitulado de *Ilha da Significação* como meio de significar o livro *O Guarani*, de Ivan Jaf.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiótica Discursiva. História em Quadrinhos. Leitura. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Mastery of reading skills is extremely important in a society literate in the culture of writing. And reading well implies more than decoding. Thus, reading means knowing how to interpret and recognize meanings, differentiating the reality of each text read. In the process of reading the literary text, Semiotics provides important contributions in order to generate in the reader an effective production of the text's meaning. From these considerations, according to Cursino (2013), Semiotics is established among the social sciences as the science of meaning, aiming to study the semiotic verbal, non-verbal and syncretic pathways. The objective of this research is to investigate the development of reading competence and the reading aspirations of students, with the aim of building a didactic intervention proposal in reading adaptations of literary works for Comics History, based on Discursive Semiotics. To this end, we articulate a theoretical framework with an emphasis on the concepts of reading in dialogue with Discursive Semiotics, as a basis for the construction of the technical product in reading; we discussed the importance of Comics in promoting reading in the classroom; we relate reading impressions expressed and perceived by students during the interview and the observation of the reading class; we elaborated a prototype of a Structured Textual Reading Notebook (CELT) entitled *Ilha da Significação* with an adaptation in Comics by a work of classical Brazilian literature. The theoretical basis that served as support is that of Discursive Semiotics with Greimas and Courtés (2008), Pietroforte (2009), Zilberberg and Fontanille (2001) and Fontanille (2007), and theories focused on reading, proclaimed by Solé (1998) , Kleiman (2012), Koch (2008), Antunes (2009), and others who follow the same theoretical proposal, on the one hand. On the other hand, for the treatment with comics, the reflections of Cagnin (2014), Ramos (2014) and Vergueiro (2017) were used. This is an exploratory research with a qualitative approach, and was carried out with 25 students from the 9th grade of Elementary School II at José Cardoso de Araújo Elementary School, located in Sítio Aroeiras, District José de Alencar, rural area of the city of Iguatu-CE, who were invited to participate together with the Portuguese Language teacher who works in this class. Taking into account the interview with the 9th grade class of José Cardoso de Araújo Elementary School, the students' desire to have an activity involving comic books and the well-known game Garena Free Fire was notorious. , played by almost the whole class, a fact also confirmed in the observation. Based on these theoretical reflections and students' aspirations, the result of this research was a Structured Textual Reading Notebook (CELT) entitled *Ilha da Significação* as a means of meaning the book *O Guarani*, by Ivan Jaf.

**KEYWORDS:** Discursive Semiotics. Comic. Reading. Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Quadrado semiótico.....	60
Figura 02 – Octógono semiótico.....	61
Figura 03 – Relação binária entre <i>vida e morte</i> .....	62
Figura 04 – Modelo atuacional elaborado por Batista (1999).....	69
Figura 05 – Delegação de vozes discursivas.....	76
Figura 06 – Fachada da escola.....	102
Figura 07 – Fundo da escola.....	102
Figura 08 – Biblioteca da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo.....	103
Figura 09 – Acervo da Biblioteca da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo.....	103
Figura 10 – Disposição dos alunos da turma de 9º ano durante a aula de leitura.....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Níveis avaliativos do SAEB.....	44
Quadro 02 – Matriz de referência do SPAECE – 9º ano.....	47
Quadro 03 – Papéis narrativos.....	70
Quadro 04 – Esquema narrativo canônico.....	71
Quadro 05 – Sujeitos da narrativa.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – Adjuvante

A (1,2,3...25) – Aluno da turma pesquisada

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CLG – Curso de Linguística Geral

D – Descritor do SPAECE

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

F – Função de transformação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Op. – Oponente

OV – Objeto de Valor

P – Professor da turma pesquisada

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGS – Percurso Gerativo da Significação

PN – Programa Narrativo

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

S1 – Sujeito do fazer

S2 – Sujeito do estado

$\bar{S}_1$  – Não S1

$\bar{S}_2$  – Não S2

S – Sujeito semiótico

$\cap$  – Conjunção

$\cup$  – Disjunção

( ) – Enunciado do estado

$\longrightarrow$  – Função fazer

$\longleftrightarrow$  – Relação de contradição

----- – Relação de implicação

$\longleftrightarrow$  – Relação de contrários

$\emptyset$  – Elemento neutro

*Vs* – *Versus*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 LEITURA E PRÁTICAS DE ENSINO.....</b>	<b>20</b>
2.1 LEITURA COMO AÇÃO DINÂMICA DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	20
2.2 A LEITURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	25
2.3 OS DESAFIOS DA LEITURA NA SALA DE AULA.....	32
2.4 ABORDAGENS DA LEITURA EM AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	40
2.5 A SEMIÓTICA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO.....	49
2.5.1 Percurso diacrônico do <i>corpus</i> da Semiótica Discursiva.....	49
2.5.2 A Semiótica <i>Standard</i> : seguindo o percurso.....	58
2.5.2.1 <i>Nível fundamental</i> .....	59
2.5.2.2 <i>Nível narrativo</i> .....	64
2.5.2.3 <i>Nível discursivo</i> .....	73
2.5.3 Outros olhares semióticos além do percurso.....	78
<b>3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O TEXTO LITERÁRIO.....</b>	<b>84</b>
3.1 O PERCURSO HISTÓRICO E AS CARACTERÍSTICAS DAS HQS.....	84
3.2 AS HQS COMO FERRAMENTAS PARA ADAPTAÇÃO DOS CLÁSSICOS.....	89
3.3 O TRABALHO COM HQS EM SALA DE AULA.....	95
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>100</b>
4.1 DAS ENTREVISTAS: A RECEPÇÃO DISCENTE.....	107
4.2 DA OBSERVAÇÃO DOS EVENTOS DE LEITURA.....	111
<b>5 ILHA DA SIGNIFICAÇÃO: CADERNO ESTRUTURADO DE LEITURA TEXTUAL (CELT).....</b>	<b>116</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	196
ANEXOS.....	203
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	204
ANEXO B – MATERIAL UTILIZADO PARA A AULA DE LEITURA.....	208
APÊNDICES.....	210
APÊNDICE A – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE LEITURA.....	211
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS.....	213

## 1 INTRODUÇÃO

O domínio da habilidade de leitura é extremamente importante em uma sociedade letrada na cultura da escrita. E ler bem implica mais que decodificar. O processo de compreensão em leitura constitui-se um verdadeiro jogo de hipóteses, negociações, confirmações, negações entre o autor, o texto e o leitor, em defesa da construção de sentido do texto.

Por este viés, o texto em sala de aula deve ser concebido como atividade comunicativa. Assim, as atividades de leitura, para que sejam contempladas como uma eficiente forma de ensino-aprendizagem, deverão ser realizadas por meio de processos, operações e estratégias, as quais sejam postas em situações concretas e significativas de interação social (KOCH, 1996). Isso posto, percebe-se que o texto não está distante da vivência no cotidiano social do leitor, uma vez que os gêneros textuais e literários com os quais o estudante está em contato são, na verdade, aplicações cognitivas de práticas sociais e prazer, respectivamente.

A dificuldade com a leitura não está somente na aquisição e domínio de um sistema de notação e de transformação do oral, mas no modo como o leitor se relaciona com a leitura e com a escrita. Muitos fatores podem influenciar no desenvolvimento de habilidades de leitura, como a qualidade das atividades leitoras.

Como documento norteador da educação, a BNCC<sup>1</sup> (2018) defende que a importância da participação dos discentes nas atividades de leitura se dá pela possibilidade de ampliação do conhecimento através dos repertórios de experiências capazes de auxiliar no trato necessário com outras atividades que requeiram estas habilidades.

E a leitura, independente do domínio discursivo, promove novas oportunidades aos alunos, contribuindo para a ativação e ampliação do conhecimento de mundo e permitindo uma criticidade perante a realidade de cada um. O exercício dessas leituras permite que o discente tenha um proficiente desenvolvimento nas diversas áreas, tendo em vista que se trata de uma atividade complexa, porque envolve as condições em que o texto foi escrito, os seus diversos públicos e o processo de interação autor-obra-leitor. Desse modo, ler é saber interpretar e reconhecer sentidos, diferenciando a realidade de cada texto lido.

Nesse sentido, a leitura literária é capaz de formar leitores críticos, que possam desenvolver múltiplas interpretações cabíveis a um texto. Todavia, esse trabalho em salas de

---

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular: documento norteador da Educação Básica a partir de 2018.

aula do Ensino Fundamental II é bastante limitado, pelo fato de o livro didático (LD), em geral único suporte disponibilizado para o público discente, apresentar tais abordagens de forma condensada, apenas com recortes de textos ou resumos muitas vezes descontextualizados, conforme argumenta de Caboclo (2015, p.02): “A metodologia encontrada em alguns momentos nos LD aborda o texto de forma superficial”.

Dessa forma, com o fito de uma proficiente interpretação e aceção dos sentidos do texto, uma estratégia eficiente no processo de produção de sentido é a leitura e compreensão de adaptações literárias para outros formatos. Com atualizações discursivas e possíveis recorrências a multimodalidades textuais, o leitor pode efetivar suas habilidades leitoras.

No processo leitura do texto literário, a Semiótica fornece importantes contribuições, a fim de gerar no leitor uma efetiva produção de sentido do texto. A partir dessas considerações, de acordo com Cursino (2013) a Semiótica se estabelece entre as ciências sociais como a ciência da significação, objetivando estudar os percursos semióticos verbais, não verbais e sincréticos.

Mesmo diante de teorias que podem auxiliar o professor no ensino da leitura, a realidade que vivenciamos como docente da educação básica mostra que cada vez mais alunos estacionam no processo de decodificação. Parece contraditório, mas o fato é que nossos alunos aparentam estar pouco interessados em leituras que demandem tempo e cuidado, voltando-se mais para leituras breves, o que acarreta certa ociosidade cognitiva.

Com base nessas inquietações, que são preocupações originadas da experiência docente, esta pesquisa busca saber como a Semiótica Discursiva pode contribuir para a leitura de obras literárias, considerando se tratar de uma gramática do discurso que, segundo Fiorin (2011), é um projeto teórico de análise discursiva comparado a uma teoria da leitura do texto, produzindo, através da sua sintaxe e de uma semântica, a significação, nos parâmetros de um percurso gerativo do sentido.

Nessa direção, partimos do pressuposto de que propor aos alunos leituras iniciais de adaptações de obras literárias no formato de histórias em quadrinhos é mais atraente do que a leitura das obras base em prosa. Talvez isso aconteça pelo fato de a adaptação, a exemplo das HQs, ser mais breve e também lúdica na composição, o que podemos considerar como fatores positivos para o leitor iniciante.

Outra questão é que acreditamos que ler seguindo a gramática do discurso, proposta pela Semiótica Discursiva, pode ser mais eficiente, já que permite aos alunos seu protagonismo como participantes ativos do processo de leitura quando o conhecimento de mundo está em constante dinâmica para a significação do discurso, e para ressignificação da

própria vida do leitor, além de oferecer uma sistematização de produção desse sentido, partindo de níveis mais simples aos mais complexos.

Na intenção de abordar a problematização levantada nesta investigação, traçamos como objetivo geral: investigar o desenvolvimento da competência leitora e as aspirações de leitura dos alunos, com o fito de construir uma proposta de intervenção didática em leitura de adaptações de obras literárias para História em Quadrinhos, com base na Semiótica Discursiva.

Para tanto, as ações específicas seguiram a seguinte disposição: articular um arcabouço teórico com ênfase nas concepções de leitura em diálogo com a Semiótica Discursiva, como base para a construção do produto técnico em leitura; discutir a importância das Histórias em Quadrinhos para a promoção da leitura em sala de aula; relacionar impressões de leitura expressas e percebidas pelos alunos durante a entrevista e a observação da aula de leitura respectivamente; elaborar um Caderno Estruturado de Leitura Textual (CELT) intitulado *Ilha da Significação* com uma adaptação em Histórias em Quadrinhos de uma obra da literatura clássica brasileira.

A base teórica que serviu de apoio é a da Semiótica Discursiva: Greimas e Courtés (2008), de Pietroforte (2009), Zilberberg e Fontanille (2001) e Fontanille (2007), e teorias voltadas para a leitura, apregoadas por Solé (1998), Kleiman (2012), Koch (2008), Antunes (2009), e outros que seguem a mesma proposta teórica, de um lado. De outro, para o trato com quadrinhos, foram utilizadas as teorias de Cagnin (2014), Ramos (2014) e Vergueiro (2017).

Esta é uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, realizada com 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo, localizada no Sítio Aroeiras, Distrito José de Alencar, zona rural da cidade de Iguatu-CE, os quais foram convidados a participar juntamente com o professor de Língua Portuguesa que atua nesta turma. A escolha dessa série se deu pelo fato de o ProfLetras condicionar a formação de docentes efetivos da rede pública que trabalham com turmas de Ensino Fundamental, e ser esta uma turma com baixos índices de proficiência leitora, segundo os resultados de avaliações internas e externas<sup>2</sup>, além de estar no último ano do Ensino Fundamental II, em transição para o Ensino Médio.

Para o levantamento das impressões dos alunos sobre leitura e de sua prática leitora habitual em sala de aula, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: roteiro de entrevista

---

<sup>2</sup> Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE): avaliação estadual do Ensino Básico nos finais de ciclos (2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio). Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (avaliação nacional da Educação Básica).

para alunos, além de um instrumental de observação, cujos resultados forneceram informações que ajudaram na construção de um caderno de atividades didático-pedagógicas para auxílio no trato com a leitura em sala de aula.

Interessados em pesquisas na mesma temática, buscamos construir um estado da arte especificamente para esta situação de investigação. Consideramos um levantamento a partir dos descritores: “Semiótica”, “Semiótica e ensino” e “Semiótica Discursiva e ensino”; os quais foram utilizados como referência aos descritores dos trabalhos pesquisados. Como mecanismos de busca, utilizamos as bases de dados seguintes: *Google Acadêmico*, *Scielo*, *Periódicos da Capes*, *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG* e *Banco de Teses da USP*. Essas bases de dados consideramos as mais eficientes na busca acadêmica do estado da arte que, para Slongo (2004), manifesta-se como relevante no registro quantitativo, por proporcionar a perspectiva de crescimento/evolução da pesquisa realizada ao longo do tempo. Também o aspecto qualitativo é importante, por conta da diversidade de enfoques temáticos.

Na base de dados do *Google Acadêmico*, no dia 02 de julho de 2020, foram encontrados, aproximadamente, 15 mil resultados de trabalhos em Língua Portuguesa para o descritor “Semiótica Discursiva e Ensino”, no período de 2015 a 2020. Filtrando esses resultados nos anos de 2019 e 2020, correspondentes a esta pesquisa, encontram-se 4.030 trabalhos com o mesmo descritor. Equivalentes a esse mesmo período, com o descritor “Leitura de HQs e Semiótica Discursiva”, encontrou-se dez trabalhos que abordam diretamente as suas palavras-chave (leitura, HQs e Semiótica Discursiva). Dentre esses resultados, destaca-se uma abordagem a respeito das charges no contexto escolar à luz da semiótica greimasiana, além de uma análise semiótica da biografia de Machado de Assis em quadrinhos e abordagem sobre o mito presente em HQs, a partir da Semiótica.

Na base de dados da “Scielo”, o descritor “Semiótica e Ensino” localizou 50 materiais em Língua Portuguesa. Com a filtragem do período de 2015 a 2020, encontram-se 23 trabalhos no mesmo descritor. Dentre esses resultados, destacam-se abordagens de trabalhos com a leitura de clássicos em HQs na sala de aula, além de suas relações com outros gêneros multimodais. Filtrando esses resultados nos anos de 2019 e 2020, correspondentes a esta pesquisa, não foram encontrados trabalhos, com o recorte “Leitura de HQs e Semiótica Discursiva”, que abordam diretamente as suas palavras-chave (leitura, HQs e Semiótica Discursiva).

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG, da área “Semiótica e Ensino”, 233 trabalhos foram encontrados, com apenas 13 de temática pertinente a esta pesquisa durante os anos de 2015 a 2020. Filtrando esses resultados nos anos de 2019 e 2020,

correspondentes a esta pesquisa, foram encontrados 25 trabalhos, com o recorte “Leitura de HQs e Semiótica Discursiva”, que abordam diretamente as suas palavras-chave (leitura, HQs e Semiótica Discursiva). Dentre eles, destacam-se abordagens sobre as HQs como formas de geração de sentidos nas aulas de Língua Portuguesa, além de pesquisas sobre o gênero textual charge nos livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

No Banco de Teses e Dissertações da USP, com o descritor “Semiótica”, no período de 2015 a 2020, foram encontrados 399 resultados, dentre os quais, com o filtro “Semiótica e Ensino”, durante o mesmo intervalo de tempo, apenas 9 se mostraram como pertinentes a esta pesquisa. Eles abordam a literatura clássica e, também, a multimodalidade como formas de produção de sentido à luz da Semiótica Discursiva. Filtrando esses resultados nos anos de 2019 e 2020, correspondentes a esta pesquisa, foi encontrado 1 trabalho, com o recorte “Leitura de HQs e Semiótica Discursiva”, que aborda diretamente as suas palavras-chave (leitura, HQs e Semiótica Discursiva). A pesquisa encontrada trata da aplicação da Semiótica Tensiva na abordagem de HQs de Luiz Gê, intitulada *A Missividade: por uma Gramática Tensiva da Semiótica de HQs*, de Carolina Tomasi (2011). Esse trabalho diferencia-se desta pesquisa, por ser acadêmico e não ter um propósito de aplicar e/ou tecer análises visando a sala de aula, analisando contribuições dos eventos de leitura, algo que é foco da presente pesquisa.

A escolha desta pesquisa justifica-se pelo espaço de discussão voltado primeiramente para a leitura, em especial a leitura literária e a ideia de que o ato de ler precisa levar o aluno à compreensão do texto lido, para que, a partir desse ponto, ele seja capaz de construir significados de forma proficiente. Compreendemos que, mesmo esta prática possuindo uma posição de destaque nas atividades de ensino-aprendizagem, é necessário estar em constante atualização, considerando que o aluno de ontem não é o mesmo de hoje.

Além disso, é relevante pontuar a importância de buscar na Semiótica Discursiva apoio como mais uma estratégia que possa contribuir para uma leitura proficiente. Esta ideia tem embasamento em estudiosos da teoria Semiótica Discursiva de linha francesa, a exemplo de Greimas, que tem como objeto de estudo a significação, que é definida no conceito de texto enquanto encadeamento de informações que permitem interpretação e transmite uma mensagem.

Outro ponto que consideramos para justificar a relevância da investigação é a ideia de ser esta uma proposta de pesquisa interdisciplinar, uma vez que linguística e literatura dialogam de forma colaborativa, isto é, os pressupostos e as teorias linguísticas, em

consonância com o trato do texto literário, podem gerar no leitor maior aproveitamento da leitura realizada, tendo como consequência a efetiva produção de sentido.

Partindo de tais observações e das aspirações dos alunos por *games*, consideramos uma estratégia viável trabalhar os quadrinhos adaptados em formato de um *game*, com estratégias de gamificação, que pode ser definida como a utilização da sistemática de jogos em atividades que não estão dentro da lógica dos jogos (SALEN; ZIMMERMAN, 2012). Através dessa proposta, é possível motivar e desenvolver o sentimento de participação de forma lúdica e efetiva.

O presente texto está organizado em seis capítulos. O primeiro constitui um texto introdutório e apresenta os aspectos essenciais que antecipam o percurso da investigação, a exemplo do objeto e o *locus* da pesquisa, assim como seus objetivos, problemática, síntese metodológica, justificativa e estrutura geral do texto. Também é mencionada a teoria que embasou a pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Leitura e práticas de ensino*, foram retratadas as concepções de leitura no século XXI, com ênfase nos posicionamentos teóricos conceituais do ato de ler. Também se discutiu a respeito dos encaminhamentos da leitura nos documentos oficiais norteadores da Educação Básica brasileira, a exemplo dos PCN<sup>3</sup> e da BNCC. Em seguida, tomou-se como reflexão os desafios no trato com a leitura em sala de aula, partindo para os encaminhamentos teórico-metodológicos. E também se abordou a leitura na perspectiva das avaliações externas, como SPAECE e SAEB tomando como base as suas respectivas matrizes de referência, uma vez que estas são indicadores de níveis de leitura. Ainda neste mesmo capítulo, a discussão trata da teoria semiótica, que é tomada como base para as análises a serem realizadas. Inicialmente, partiu-se de uma breve abordagem histórica da concepção de signo para o trato com o texto, a chegar ao percurso gerativo da significação, tomado nos seus níveis: fundamental, narrativo e discursivo, com ampliação de conceitos da semiótica visual e tensiva.

No terceiro capítulo, com o título *Histórias em Quadrinhos e o texto literário*, aborda-se, inicialmente, o percurso histórico do gênero HQ, desde o seu surgimento até a sua disseminação, investigando nas suas características iniciais e na contemporaneidade com as contribuições tecnológicas. Em seguida, discorre-se sobre a possibilidade de utilização do gênero HQ como adaptações de obras clássicas da literatura. O capítulo finaliza com uma

---

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais: documento do século XX, que norteou a Educação Básica.

reflexão sobre as possibilidades e realidades da utilidade da história em quadrinhos nas práticas de ensino de leitura na sala de aula.

No quarto capítulo, foram traçados o percurso metodológico, a caracterização da pesquisa, os instrumentos, os sujeitos participantes, bem como os resultados da entrevista e da observação dos eventos de leitura em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. É importante pontuar que também foi esclarecido neste capítulo sobre o projeto de pesquisa inicial e as adaptações realizadas em virtude da situação de emergência sanitária que o mundo está vivendo neste ano de 2020.

No quinto capítulo, elaborou-se um protótipo de caderno pedagógico, intitulado *Ilha da Significação: Caderno Estruturado de Leitura Textual (CELT)*, tomando por base a teoria da Semiótica Discursiva. O caderno em seu formato procurou atender às aspirações dos alunos expressas na entrevista e percebidas na observação dos eventos de leitura. Na sequência, ainda no mesmo capítulo, consta o caderno de respostas e orientações ao professor, intitulado *Drop: suporte ao Professor*.

Logo após, há uma seção chamada de *Considerações finais*, apresentando os resultados da pesquisa. Posteriormente, as referências que embasaram o trabalho, seguidas de anexos, que são o Parecer Consubstanciado de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e o material didático utilizado pelo professor da turma nos eventos de leitura, e os apêndices da pesquisa, que são os instrumentais: o roteiro de entrevista e a ficha de observação.

## 2 LEITURA E PRÁTICAS DE ENSINO

Nos dias de hoje, as definições sobre o que vem a ser a leitura e suas contribuições para o convívio social estão cada vez mais vastas. Isso porque tal atividade é constante em diversas situações do dia a dia, expandindo-se em variados contextos comunicativos. É importante preconizar o fato de que a leitura parte do pressuposto da existência de textos que não podem ser concebidos apenas como aglomerado de palavras, haja vista o entendimento de que o texto é uma unidade de sentido e pode se manifestar nas formas verbais, não verbais e sincréticas. Então, para bem compreender as definições atuais de leitura, é premente entender o que vem a ser o texto e qual o seu papel na sociedade.

Nesta direção, este capítulo aborda, inicialmente, as concepções básicas de leitura, a partir de teóricos da área, a exemplo de Antunes (2009), Geraldi (2012), Kleiman (2006), Koch (2008), Lajolo (2007), Marcuschi (2006), Solé (1998), entre outros, evidenciando a relação entre prática leitora e texto. O segundo tópico ocupa-se em discutir como a leitura é apresentada nos documentos oficiais norteadores da educação: em especial a BNCC e os PCN, no que respeita às competências e habilidades. Na terceira seção, abordam-se o ensino e a aprendizagem de leitura concebidos no ambiente da sala de aula e os desafios implicados em tais práticas. No quarto e último tópico, promove-se uma reflexão relacionada à leitura presente nas avaliações externas, a exemplo de SPAECE e SAEB, com base nas suas matrizes curriculares.

### 2.1 LEITURA COMO AÇÃO DINÂMICA DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A leitura permite ao leitor a tão necessária tarefa de construir sentidos para o que se lê. Conforme Micheletti (2006, p. 15): “Ler um texto (e me refiro especialmente, embora não só, ao texto verbal) é atribuir significações. Atribuir significações pressupõe uma re-construção do texto que nos é apresentado”. Nesse sentido, o leitor proficiente, ao se deparar com um texto, precisa construir o seu sentido, em consonância com o contexto apresentado e o contexto de comunicação em que ele se enquadra.

Outra questão apregoada pela autora é a necessidade de, com base no texto lido, buscar-se uma edificação da realidade textual: “É dessa leitura que brota a construção do real. Aparentemente preso nas malhas do texto, o leitor salta para a vida e para o real na medida em

que a leitura da palavra escrita pode conduzi-lo a uma interpretação do mundo” (MICHELETTI, 2006, p.16).

Para Rangel (1990, p. 9-14), a leitura é uma prática que possui uma posição de destaque nas atividades de ensino-aprendizagem, porém, o ato de ler admite várias considerações, entre elas a concepção de que “nada” substitui a leitura, nem mesmo com o advento das novas tecnologias e metodologias ativas de ensino. Em dissonância com esse ponto, a questão da leitura nem sempre é um ato agradável – quando apresentada como uma “obrigatoriedade”, seja pelo conteúdo, seja pela forma do texto, seja pelo momento pessoal (emocional), seja pelos interesses que nos motivam ou pelas habilidades requeridas, nem sempre atendidas pelo texto, porém, pode-se destacar a ausência de tais fatores necessários para a efetuação de uma leitura proativa.

Ainda para Rangel (1990, p. 11), “a leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, da perseverança, da dedicação em aprender”, nesse sentido, sendo concebida como prática agradável ou não, ela é indispensável, cabendo aos educadores buscarem métodos que deem conta das habilidades exigidas para que seja efetuada como processo eficiente de ensino-aprendizagem. Hodiernamente, existem suportes educacionais que fornecem estratégias para que esse trabalho se torne exitoso, de maneira a aproveitar as concepções variadas que eles possuem acerca da leitura, com considerações pertinentes ao seu trabalho com o aluno da Educação Básica. Nesse sentido, não se pode separar a leitura da prática educacional, a qual deve desembocar na atitude social do indivíduo leitor, que atribui sentido ao que lê.

Assim, a concepção de leitura como oportunidade para construção do significado é, também, defendida por Lajolo (2007, p. 59) da seguinte forma:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Compreende-se, pois, que a leitura é um ato de autonomia por parte do leitor; não um simples sujeito passivo que apenas recebe normas e orientações a respeito do que é ler. Pelo contrário, o leitor é ativo, podendo e devendo inferir informações no ato da leitura, tomar decisões e formular convicções, inclusive sobre ler ou não determinado texto.

Na perspectiva apresentada, o ato de ler ganha dinamicidade, uma vez que não há atitudes estáticas, mas variantes presentes em cada indivíduo leitor. Ou seja, no decorrer do ato da leitura, o sujeito reflete acerca da utilidade do que está sendo lido. Todo texto possui

uma finalidade específica que pode ou não se enquadrar nos anseios do indivíduo que com ele mantém contato. Uma perspectiva a respeito da leitura capaz de envolver as noções de interação e construção de sentidos é a defendida por Koch (2008, p. 11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Dessa forma, tal oportunidade de comunicação não pode ser concebida na sua integridade se não houver por parte do leitor uma mobilização dos seus conhecimentos prévios, os quais podem se enquadrar nas várias áreas do conhecimento, e são de suma importância para a realização desse ato.

Assim, os elementos envolvidos não são apenas as palavras, mas um todo de conhecimentos que existem nas entrelinhas do texto e nos repertórios trazidos para o ato da leitura pelo sujeito leitor. Por isso, completa Koch (2008, p. 11):

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Ao ampliar as noções a respeito da leitura, é relevante perceber as contribuições de Solé (1998, p. 90) a respeito do assunto: “Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”.

Assim, a leitura não pode ser compreendida nos moldes da sociedade atual como um ato cansativo e repetitivo apenas para se cumprir uma demanda de atividades escolares, por exemplo. À luz das reflexões da autora, o ato de ler precisa ser entendido como voluntário, ou seja, que parte da vontade e dos anseios do leitor, não sendo, pois, imposto por ninguém, e, além disso, um processo gerador de prazer em ter em mãos um texto repleto de sentidos que vão sendo construídos no decorrer do ato da leitura espontânea.

Diante de tais considerações, caberia fazer um questionamento: se a leitura é uma atividade espontânea e prazerosa – ou, pelo menos, assim deveria ser – de quem é a sua responsabilidade e quem são os sujeitos capazes de proporcionar tais benefícios ao leitor? A resposta pode ser encontrada na colocação de Antunes (2009, p. 187):

Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende necessariamente, do convívio com textos os mais diversos. A leitura é, pois, dever de toda a escola.

Perante essa ideia, depreende-se que o ato de ler deve partir do próprio leitor, porém a escola precisa motivá-lo e sentir-se motivada a gerar no aluno o interesse em manter contato com textos que de muitas formas contribuirão para a ampliação do seu repertório sociocultural. É necessário que o discente seja mediado por um profissional íntimo da leitura e da sua interpretação em correlação com o mundo; esse indivíduo, no ambiente escolar, é sem dúvidas o professor; não apenas o responsável pela área de Linguagens e Códigos – assim chamada nas instituições educacionais –, mas o docente de seja qual for a disciplina, o qual necessita de que seu aluno seja próximo das atividades leitoras.

A perspectiva dialogal da leitura é preconizada por diversos teóricos, como já apresentado, inclusive na perspectiva coletiva e compartilhada, conforme defende Cosson (2014, p. 35-36):

Dessa forma, em uma primeira e fundamental aproximação, podemos dizer que ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, de uma conversa. [...] Numa segunda aproximação, ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. [...] Numa terceira aproximação, ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores.

Nesse ínterim, o autor segue uma noção de leitura desde um sentido mais amplo até um mais específico, de acordo com as realidades de leitores existentes hoje. Inicialmente, concebe a leitura como processo de produção de sentidos, o qual acontece a partir do diálogo contínuo. Logo após, preconiza que essa conversa é feita com as experiências de pessoas do passado, algo que é proporcionado pelo próprio texto com o qual o leitor mantém contato. Finalmente, percebe a leitura como essa conversa com o passado capaz de gerar laços entre quem lê e o mundo que está ao redor.

Essa perspectiva enaltecida pelo teórico é o que se pode chamar de leitor ativo, uma vez que tece esse diálogo com o passado a partir da mobilização de conhecimentos próprios e previsões a respeito da leitura: “Assim, para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto [...]” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Dessa forma, pode-se afirmar que um leitor com perfil capaz de traçar paralelos da sua realidade com a da obra lida, compreendendo e atribuindo sentido ao que lê, é entendido

como ativo, pois não apenas recebe instruções, mas é autônomo na sua prática de refletir. Tal manifestação é bastante cabível se o leitor já possuir habilidades de interpretar a sua realidade com senso crítico, percebendo o seu mundo como algo dinâmico e cabível de uma análise de conjuntura social.

Partindo disso, Silva (2008, p. 37) apresenta uma polêmica em torno de algo dito por Paulo Freire com relação a essa leitura da sociedade na qual se está inserido: “O trecho polemizado, que recebeu o rótulo de ‘burrice’, diz o seguinte: ‘A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela’”. É relevante entender que Freire não foi compreendido – e, ainda hoje, não é – em sua época, por conta de ideais libertadores que a educação proporciona. Todavia, sua tese é aplicável, uma vez que a interpretação da leitura de um texto só é possível se o leitor também possuir leituras de mundo capazes de trazerem à tona problemas sociais no contato com o texto.

Um leitor proficiente é aquele que possui um bom desenvolvimento e inter-relacionamento dos três grandes sistemas de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. De acordo com Koch (1996, p.36-37), o conhecimento linguístico, para promover a articulação entre som e sentido, necessita da mobilização dos conhecimentos gramatical e lexical, tendo como objetivo a sistematização da superfície textual em seu material linguístico, a exemplo das estratégias coesivas e seleção lexical adequada ao tema.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo corresponde ao armazenamento de informações referentes às experiências vividas por cada indivíduo. Para a autora, divide-se em declarativo, o qual baseia-se nas proposições relacionadas aos fatos do mundo, e procedural, que são os “modelos cognitivos” determinados e adquiridos por meio das experiências socioculturais. A partir desse conhecimento, são criadas hipóteses, expectativas e inferências sobre o sentido do texto.

O conhecimento interacional trata das interações através da linguagem, para a promoção da comunicação. Com esse objetivo, abrange os conhecimentos do tipo: ilocucional, responsável por identificar as intenções do falante no ato de enunciação; comunicacional, o qual mobiliza as normas comunicativas, a exemplo da variação linguística adequada e tipos textuais; metacomunicativo, baseado em ações da língua para promover a compreensão textual e aceitação dos objetivos comunicacionais; superestrutural, que contempla os conceitos de tipologias e gêneros textuais adequados à interação entre autor, texto e leitor.

Durante a leitura, ele ativa e utiliza esses conhecimentos em conjunto. Dessa forma, o processamento de leitura e interpretação de um texto é estratégico. Desde o título, o aluno começa a ativar os conhecimentos disponíveis. Quanto mais sedimentados forem os conhecimentos, mais fácil será a leitura e interpretação do texto.

Conforme as abordagens de Silva (2009, p. 23-24), existem três principais formas de leitura: a mecânica, a de mundo e a crítica. A leitura mecânica é a mais conhecida, por se fazer presente nos anos iniciais do estudante, uma vez que consiste na decodificação de palavras e sinais presentes no texto. Por muito tempo, cogitou-se o fato de a alfabetização dedicar todo o seu processo a esse tipo de leitura, o que acaba sendo um equívoco, uma vez que o ato de ler não deve ser limitado a decifrar códigos e sinais, como já discutido neste tópico.

A leitura de mundo, conforme a autora, foi motivada pelas teorias de Paulo Freire, que propunha o ato de ler como um processo contínuo, que possui seu ciclo de início e fim igual ao do próprio indivíduo leitor. Dessa forma, com a habilidade do leitor para com o mundo, é possível atribuir sentidos mais eficazes ao texto, uma vez que o indivíduo mobiliza suas experiências de interpretação da realidade para compreender o sentido textual lido.

Assim, a leitura crítica mobiliza a decodificação com a interpretação da realidade, uma vez que o leitor estabelece paralelos entre a leitura atual e outras já realizadas por ele, levantando hipóteses e chegando a conclusões determinadas. Essa é uma das mais urgentes formas de se ler, uma vez que alia o processo de avaliação da leitura com a realidade, não restringindo o ato de ler a simples decifrações de palavras ou imagens existentes no texto em questão.

Nas discussões seguintes, serão abordadas as competências leitoras a partir dos documentos oficiais norteadores para o ensino da Educação Básica no Brasil. A BNCC traz à tona novas estratégias e desenvolve outras apregoadas pelos PCN, que já traziam estratégias orientadoras para o trabalho com a leitura na sala de aula, embasados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve as práticas de ensino e aprendizagem no Brasil.

## 2.2 A LEITURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A Base Nacional Comum Curricular é o mais atual documento de cunho normativo, responsável por definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens entendidas como essenciais, as quais todos os estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica, de maneira que tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos, conforme os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com o próprio documento (2013), a Base, publicada no ano de 2018, é orientada pelos princípios éticos, estéticos e políticos que objetivam a formação humana integral e, também, a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Inicialmente, faz-se premente lembrar que a BNCC não pode ser considerada uma medida de uma pessoa, um ministério ou um governo específico. Ela está apresentada como previsão na Constituição Brasileira de 1988 e em outras leis que direcionam a educação nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A lei, que a instituiu, definiu o prazo de dois anos para que o sistema educacional brasileiro se adaptasse para efetuar as mudanças previstas. Então, a preocupação principal manifestada acaba sendo a de livrar a BNCC da oscilação entre qualquer lei engessada e prescritiva, a qual limita a ação do docente, ou apenas algo indicativo, sem obrigatoriedade de referência, evidenciando-se, dessa forma, a necessidade da BNCC ser aplicada em consonância com a realidade dos educandos, que nem sempre segue um parâmetro único.

Considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver, de maneira central, a competência comunicativa dos discentes, é destacado, em conformidade com Travaglia (2003, p. 17), que tal finalidade diz respeito à expansão da “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Na lógica de tal pensamento, considera-se que, se a comunicação só se efetiva por meio de textos, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa está amparado no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a leitura, compreensão e produção desses textos.

Nesse sentido, a BNCC organiza-se de forma a contemplar os seus eixos, distribuídos por meio de competências gerais e específicas (que, por questão de espaço, não serão apresentados). No decorrer da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para garantir aos discentes o desenvolvimento de dez competências gerais, quais sejam, valorizar os conhecimentos adquiridos, exercitar a prática da investigação e reflexão crítica, valorizar as manifestações artísticas e culturais, utilizar as diferentes linguagens, utilizar tecnologias de informação, valorizar a diversidade de saberes e conhecimentos, argumentar, conhecer a si mesmo, praticar a empatia e o diálogo, além de agir de forma individual e, também, coletiva. Tais competências coadunam, no âmago pedagógico, com os objetos de conhecimento e as habilidades.

Segundo o próprio documento, as competências gerais “inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e

interligando-se na construção de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BNCC, 2018, p. 8-9). Dessa forma, o desenvolvimento do estudante pode acontecer de maneira integral, uma vez que tais competências contemplam todas as etapas do ensino básico brasileiro.

Em consonância às competências gerais da BNCC, a área de Linguagens e Códigos, composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, precisa funcionar como garantia dos alunos para o desenvolvimento de competências específicas. Além disso, em união com as competências gerais e com as específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa também deve servir para que seja assegurado aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas de Língua Portuguesa, das quais se destacam pela BNCC (2018, p. 85):

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Nesse âmbito, percebe-se que uma das competências específicas se dedica à prática de leitura como possibilidade para essencial compreensão de textos diversos presentes nos mais variados campos de atuação social e, também, nas mídias. Tais textos precisam ser, além de decodificados, compreendidos de forma crítica, o que gera uma partilha de acepções a respeito dele e uma aprendizagem contínua. A leitura, nessa competência, desemboca na produção textual, uma vez que constitui para o aluno um repertório importante em todo o processo.

No que tange a essa questão, observa-se que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) já possuíam uma lógica na organização das aulas de língua portuguesa, com foco direcionado para a leitura e à reflexão, porém não na perspectiva de gêneros textuais atuais, como é o caso da BNCC, que se detém além de nos gêneros mais tradicionais, também nos digitais que surgem todos os dias. Desse modo, encontra-se nos PCN (BRASIL, 1998, p. 65):

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO – REFLEXÃO – USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos (destaque do autor).

Diante desse cenário, já se percebia, nos PCN, uma perspectiva reflexiva no ato de ler, por exemplo. A leitura, nesse contexto, proporciona reflexão e ação nos leitores, uma vez que

não deve estar dissociada da realidade do leitor, pois mobiliza seus diversos conhecimentos construídos e edificados em todo um âmago de repertórios socioculturais presentes. Por isso, faz-se necessário observar o fato de o texto ocupar posição de destaque nas aulas de língua portuguesa, porém com uma inclusão de ênfases midiáticas dos gêneros digitais, o que também é apregoadado pela BNCC (2018, p.65), quando afirma:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

A centralidade desses textos justifica-se, em primeiro lugar, por sua natureza de unidade de sentido, a qual pode ser considerada tanto como um objeto de significação, composto por relações internas de coerência e coesão, quanto como um objeto histórico de comunicação, o qual serve a um objetivo comunicativo e se inscreve num contexto sócio-histórico, marcado de forma discursiva e ideológica. A abordagem desses textos permite o desenvolvimento das habilidades referentes à leitura, à interpretação, ao estudo dos gêneros textuais e à produção oral e escrita, além das diversas explorações de outros recursos pedagógicos.

A BNCC é uma proposta nova e repleta de concepções diferenciadas a respeito da educação. Na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, ela realça propostas de trabalho voltadas para gêneros textuais na perspectiva dos multiletramentos e, também, no viés de abordagem de novas manifestações de texto, como o *meme* e outros gêneros digitais. Para a BNCC (2018, p. 479):

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos.

Essa proposta é importante, uma vez que são igualmente considerados para o Ensino Fundamental os demais gêneros trabalhados no ambiente escolar, tendo como exemplo o conto, a carta, o artigo de opinião, entre outros, pelo fato de circularem há muito tempo na sociedade e haver uma grande difusão nos materiais pedagógicos e trabalhos em sala de aula.

Sobre essa questão, ainda se justifica o uso de gêneros mais tradicionais, pelo fato de os documentos norteadores (PCN e BNCC) da educação indicarem a necessidade do trabalho com gêneros digitais, mas não levarem em consideração as realidades de sala de aula, em que não se investe suficientemente em tecnologias de apoio aos trabalhos pedagógicos no atual cenário da Educação brasileira. Dessa forma, não fornecem soluções para essa problemática, o que inviabiliza, na maioria dos casos, essas aplicações.

Em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais, organizados a partir de 1998, não há uma menção a tais gêneros textuais, tendo em vista que são mais recentes, por conta do maior acesso à informação através da *internet*. O documento orienta o trabalho com tipologias de texto: narração, descrição e dissertação, todavia o enfoque são as manifestações textuais mais tradicionais, conforme o que foi supracitado, uma vez que os gêneros presentes hoje são muito recentes, não havendo possibilidade de os PCN já naquele ano contemplarem no currículo do Ensino Fundamental.

Todavia, a necessidade de abrangência já é tratada: “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.” (BRASIL, 1998, p. 08). Os PCN usam o termo *delimitar* para definir a busca do material, já a BNCC se apropria dos termos *consolidar* e *ampliar*, promovendo uma extensão das propostas para a educação como um todo, o que pode ser adequado, se houver respeito às diversas faces e culturas do Brasil.

A proposta da BNCC possui foco no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de aprender a conviver, de modo que o aluno tenha discernimento necessário para lidar com a disponibilidade cada vez maior de informações, atue com ética e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplique conhecimentos para resolver problemas, tenha autonomia para tomar decisões e, principalmente, valorize e respeite as diferenças e diversidades existentes na sociedade atual.

A BNCC aponta a importância da leitura, destacando-a como um dos eixos organizadores do ensino e da aprendizagem, ao ressaltar o fato de que a leitura não é somente objeto histórico reconhecido da aprendizagem em língua portuguesa, mas tema central para esta no decorrer das suas atividades. Conforme a BNCC (2018, p. 70):

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas relevantes; sustentar a

reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, entende-se que a concepção de leitura presente no documento é a entendida como um ato interacional entre autor, obra e leitor, o que pode ser relacionado com textos manifestados de diversas formas, como orais, escritos e sincréticos. Os objetivos de leitura, para a BNCC, são diversos, podendo ser abrangidos para a leitura literária em sala de aula, privilegiando textos da literatura, pesquisas escolares de conteúdos, em que o ato de ler torna-se fundamental, a fim de o leitor organizar assuntos pertinentes a sua pesquisa; além disso, há também o estímulo que a leitura proporciona para a argumentação, isto é, a sustentação de uma ideia, fazendo com que o ato de ler seja incorporado à vida pública dos indivíduos.

Como é observado nas discussões do documento referencial para a Educação Básica, a concepção de leitura é a de um ato engajado com a realidade social do leitor, uma vez que este mobiliza seus conhecimentos durante o ato de ler. Com isso, o conceito de leitura, na BNCC (2018, p. 70), é ampliado:

Leitura [...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

É relevante perceber a ideia de multimodalidades presente nesse trecho, demonstrando que a BNCC entende que o conceito de leitura deve se expandir para uma noção de que um texto pode aparecer de muitos modos, então o leitor precisa se adaptar a ler e compreender essas diversas formas de manifestação textual. Para isso, a leitura é vista como uma atividade ampla e condicionada a gêneros textuais específicos de aplicação no cotidiano dos estudantes da Educação Básica.

As concepções de leitura na Base dão margem para um trabalho com atividades leitoras antecipatórias, também chamadas de leituras prévias, as quais têm como finalidade estimular os alunos a observarem aspectos específicos dos textos e a buscarem seus significados, diferenciando os gêneros discursivos e levantando hipóteses sobre a leitura que será feita mediante seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Assim, pretende-se, conforme atesta Condemarin (1999, p. 21), “motivá-los a adotarem um papel ativo em sua interação com os textos, apoiando-se em seus conhecimentos e experiências prévias, isto é, em seus próprios esquemas cognitivos”. Dessa maneira,

desenvolve-se uma função autônoma nos estudantes, o que é um dos benefícios de uma atividade de leitura exitosa.

Na BNCC, nota-se uma referência considerável a gêneros digitais, tendo em vista as tão presentes tecnologias de informação e comunicação na realidade dos discentes. Além dessa seleção de gêneros, percebe-se uma alusão aos da oralidade e sincréticos, tendo em vista os critérios de trabalho com as duas modalidades de língua (oral e escrita), a variação das linguagens e dos tipos textuais (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever), os diferentes graus de formalidade, suas relações com a cultura digital e as múltiplas semioses (diferentes linguagens) com suas práticas sociais envolvidas.

Essa proposição de diferentes gêneros textuais no trabalho com a leitura faz com que as diversas competências da BNCC (2018) sejam contempladas nesta feita, considerando a valorização do conhecimento (competência 1), o pensamento científico, crítico e criativo (competência 2), o repertório sociocultural (competência 3), a comunicação (competência 4), a cultura digital (competência 5), o trabalho e projeto de vida (competência 6), a argumentação (competência 7), o autoconhecimento (competência 8), a empatia e cooperação (competência 9) e a responsabilidade e cidadania (competência 10).

Conforme apregoa a BNCC, a formação do sujeito leitor deve contribuir para a sua efetiva participação em práticas sociais da cultura letrada, o que, no formato da diversidade, permite que o aluno se aproprie progressivamente de diversos gêneros textuais e discursivos, para estabelecer relações com outras manifestações, sempre consciente dos sentidos produzidos no ato da leitura.

Outro ponto enfatizado pela Base é a questão da leitura literária, a qual deve perpassar a compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana, isto é, a forma como ela esteve e está presente através de tantas referências históricas e escritores tão renomados de ontem e de hoje. Além disso, essa compreensão deve abranger sua construção estilística, do fato de como ela pode transcender tempo e espaço (atemporalidade e sincronicidade da literatura).

O ato da leitura de um texto literário não está restrito à compreensão da linguagem escrita, mas se refere a uma atitude de recebimento crítico e responsivo, o que implica à reação ao texto, dando-lhe uma resposta, seja ela também de forma a concordar ou discordar dele. Dessa forma, o estudante também pode reagir ao texto literário, por meio da escrita de comentários, debates, paródias, formas de recontar, recriar ou mesmo criar, porém a ênfase principal não está na forma de escrita, mas sim nas chances de incentivar o aluno a estabelecer

diálogos, criar suas ideias, demarcar sua memória e administrar informações para defender seus posicionamentos a respeito do texto lido.

Nesse sentido, a leitura de textos literários, conforme defende a BNCC, não deve se restringir a meras atividades de entretenimento ou análise de técnicas de escrita, o que seria uma redução da função real do texto literário, mas deve atrelar-se à formação do estudante, na consolidação de sua condição enquanto humano cidadão e na sua vivência socioemocional e afetiva que dá sentido ao mundo. A Base Nacional Comum Curricular traz à tona as novas perspectivas de leitura no século XXI, que não se limitam a padrões anteriores, mas se expandem para uma realidade de ler enquanto atitude social do indivíduo.

Seguindo a discussão, na seção a seguir, serão abordados os desafios e problemas, com suas implicações para o trato com a leitura em sala de aula no século XXI. Um desses impasses é justamente a percepção do ato de ler como decodificação, o que ainda é empregado e não surte os efeitos esperados no que concerne às habilidades e competências dos estudantes.

### 2.3 OS DESAFIOS DA LEITURA NA SALA DE AULA

Atualmente, as habilidades leitoras são mais do que peculiares no perfil do público leitor da contemporaneidade. Elas são necessárias para o cidadão comum, de quem depende o bem-estar da sociedade, o êxito da democracia e o futuro de uma profícua vida em sociedade, tendo em vista que o ato de ler é social e, portanto, não pode estar desvinculado do convívio em sociedade; a escola é um espaço em que tal prática deve ser motivada, a fim de se expandir para os campos de atuação social dos indivíduos leitores.

Pensando nisso, ainda há muito o que fazer para proporcionar leituras atraentes na escola. Hoje ainda há aulas de leitura transformadas apenas numa forma de praticar fenômenos de dicção ou fluência na decodificação, sem a preocupação com o prazer em ler um texto, reduzindo a função da leitura apenas a um teste semelhante aos trava-línguas, isto é, uma maneira de verificar se o aluno “sabe ler” de forma rápida e “correta”. Isso implica, ainda, a outra problemática: conforme Helena (2004), a própria interpretação é comprometida, uma vez que a ênfase maior do profissional com carências na formação é apenas no sentido literal, ou seja, nas informações explícitas, muitas vezes sem considerar o possível caráter literário que um texto pode assumir no seu todo constitutivo.

Todavia, acerca desse assunto, Helena (2004, p. 79) afirma que

O professor, no entanto, não é o vilão da história. Apenas reflete uma escola cuja concepção de construção do conhecimento considera que, para aprender a ler e escrever, basta copiar e decorar regras gramaticais; para aprender matemática, decorar tabuada; história, datas e fatos, etc.

No panorama educacional atual, percebe-se essa e outras carências no trato com a leitura, tendo em vista o lento processo de mudanças nas aulas de Língua Portuguesa que parece acontecer em algumas turmas, realizado por parte de profissionais que se preocupam com seu público. Refletindo sobre essa concepção, Silva (2008, p. 29) atesta que:

No Brasil, ainda estamos engatinhando no que se refere ao trabalho sistemático, pela escola, com as chamadas “técnicas de leitura”. As lacunas no ensino sistemático da leitura geram uma série de consequências altamente negativas para a formação dos leitores, que vão desde a frustração pelo trabalho com quaisquer tipos de textos até a falta de competência para o enfrentamento de determinadas leituras exigidas pela sociedade (Grifo do autor).

Por esse motivo, faz-se necessário que se aconteça uma reformulação nas estratégias escolares de trato com a leitura. Não se pode mais conceber o ato de ler como um mero processo de decodificação em sala de aula, desvinculando o texto de suas contribuições e de seu engajamento no seio da sociedade.

A partir de tais considerações, um dos desafios encontrados por professores na sala de aula é a questão do trabalho por meio de projetos; não se pode conceber a interação entre autor, texto e leitor apenas de maneira metódica, mas é premente uma inovação nas abordagens leitoras, e os projetos dão margem a essa atitude, conforme afirma Kleiman (2006, p. 31):

Por outro lado, nem todas as escolas podem, ou se interessam, por realizar projetos interdisciplinares envolvendo todos os alunos. Nesses casos, os questionamentos e interesses de ordem social por parte dos indivíduos ou grupos de indivíduos numa turma [...] – podem vir a ser a mola propulsora para a elaboração de um projeto cuja característica definidora deve ser o letramento – as atividades de leitura e produção textual como ferramenta chave do projeto e das construções identitárias dos jovens (inclusive as de bons leitores, de escritores competentes, de estudantes bem-sucedidos).

É relevante entender que a leitura não proporciona benefícios ao praticante apenas durante as aulas de Língua Portuguesa, mas também gera benefícios no aproveitamento estudantil de outras disciplinas escolares, além de preparar o leitor para o convívio social de forma crítica. Então, é importante a promoção de projetos que englobem não apenas a área de linguagens, mas outras áreas do conhecimento, como forma de envolver outros profissionais e enquadrar os alunos em novos contextos.

Outro fator apresentado pela autora é a necessidade de que esses projetos de leitura sejam desenvolvidos a partir dos interesses do aluno. Isso é bastante considerável, uma vez que não se pode esperar efeitos amplos da atividade de leitura se a obra trabalhada não é condizente com a realidade dos estudantes. Então, deve-se começar o trabalho de letramento com textos próximos daquele público, a fim de que, posteriormente, novos textos sejam introduzidos ao seu repertório leitor.

Um dos desafios é a necessidade de constante atualização dos profissionais mediadores da leitura, para que interajam com a realidade tão mutável e inconstante, por vezes, daquele grupo de adolescentes neoleitores<sup>4</sup>. Além disso, nota-se a urgência de ampliação das referências textuais nas bibliotecas escolares, uma vez que contam apenas com obras canônicas, sem títulos do público infantojuvenil.

Assim, percebe-se que a construção de projetos de leitura na sala de aula promove de maneira incisiva um preparo para a prática social, uma vez que, nos projetos, o texto é inserido dentro de um contexto comunicativo, o qual requer do aluno autonomia necessária para compreendê-lo e aplicá-lo na sua convivência. Nesse âmbito, Kleiman (2006, p. 35) defende que

Isso posto, a inserção nas práticas letradas de múltiplas instituições é compatível com um fazer contextualizado próprio dos projetos – porque os projetos tais quais definimos se centram na prática social – e a prática social é compatível com o trabalho analítico necessário para a sistematização, domínio e controle dos saberes, inclusive o conhecimento dos gêneros envolvidos nessa prática, para o desenvolvimento de competências para a vida adulta.

Outra problemática presente no contexto escolar é a limitação das aulas de língua portuguesa a estudos estruturais linguísticos, muitas vezes sem um prévio trabalho com o letramento, isto é, em alguns casos, determinados estudantes não possuem habilidades básicas de leitura, as quais auxiliariam de forma significativa na compreensão da estrutura da língua, e são direcionados a estudarem este assunto primeiramente, sem trabalho prévio daquele. Sobre esta questão, Geraldi (2012, p. 88) aponta:

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar, na assim chamada aula de língua portuguesa, é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos. No entanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos

---

<sup>4</sup> Segundo Rodrigues (2012), neoleitor é o indivíduo que ainda não possui habilidades para refletir além do que está no texto, problematizando-o como reflexo seu e da sociedade.

diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Diante disso, percebe-se que o ato de conhecer a língua implica a um trabalho prévio com a leitura, a fim de que o estudante tenha contato com o texto e não se prenda a apenas formular, ou mesmo memorizar conceitos descontextualizados. Para que haja aproveitamento acerca do real conhecimento da língua, é urgente que, em sala de aula, habilidades e competências leitoras sejam aprimoradas nos alunos. De fato, não se pode conceber, nos dias atuais, uma aula de língua portuguesa distante de textos, pois estes são formas de práticas sociais, nas quais as normas estruturais linguísticas são manifestadas ou não.

Conforme apregoa o autor, “infelizmente, é preciso novamente reconhecer que a “leitura – estudo do texto” é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interação leitor/texto/autor” (GERALDI, 2012, p. 94). Ou seja, se não houver a interação entre o sujeito leitor, o texto lido e o autor do mesmo, uma aula de língua portuguesa não cumpre por completo a sua função de formar seres ativos na aplicação da leitura em meios sociais.

Uma realidade premente no contexto escolar atualmente é a de que leitores proficientes não necessariamente devem ser associados a alunos promissores na vida estudantil. Por muito tempo, concebeu-se a ideia de que estudantes com mais assiduidade nas leituras e mais frequentes em bibliotecas escolares seriam os de mais profícuo desenvolvimento acadêmico. Todavia, tal concepção parece ser desconstruída, ao ser percebido um contexto em que determinado público de alunos é presente com constância em espaços de leituras, mas não apresentam desempenho satisfatório nas disciplinas escolares. Conforme Chartier, (2008, p.136):

Uma das certezas que estruturou as posições dos professores e, junto com eles, dos bibliotecários, por muitos anos, foi a de ligar o gosto pela leitura ao sucesso escolar. Parecia normal estabelecer uma relação natural entre o fato de conduzir o aluno ao sucesso e o fato de encorajá-lo a ler. Na representação dos professores, dos pais e dos próprios alunos, todos os bons alunos eram, forçosamente, grandes leitores, e todos os grandes leitores eram forçosamente, bons alunos.

Percebe-se que há uma semelhança entre a realidade apresentada pelo autor, na França, e o contexto atual da Educação brasileira. Isso acontece certamente porque há uma falha no

aproveitamento dessas leituras, em prol de melhorias na aprendizagem desses estudantes.. Nesse sentido, entra a função do profissional mediador de leitura: ele é sujeito na tessitura de estratégias para conduzir a leitura dos discentes, a fim de que o beneficie no trato com conhecimentos técnicos disciplinares. Porém, o trabalho desse profissional, que geralmente é o professor, não deve ser limitado apenas a questões escolares, mas sim à promoção do aproveitamento de leituras na construção social do indivíduo leitor.

No entanto, tal consideração permite afirmar que a leitura deve ser, em sala de aula, acompanhada, e não vigiada ou induzida de forma autoritária. A mediação leitora é um processo extremamente benéfico ao estudante, pois não impõe, mas auxilia o processo de construção de sentido de um texto. Em épocas anteriores, todavia, não era essa a concepção predominante, ao passo que, no entendimento da escola, a leitura de textos infanto-juvenis deveria ser vigiada, de forma a, por vezes, induzir o leitor a escolher ou não determinados textos.

Partindo desse pressuposto, um desafio no trato com a leitura em sala de aula é, sem dúvidas, o de trabalhar o texto de forma partilhada, fazendo com que uma determinada turma de estudantes compreenda que uma percepção formada a respeito de um determinado texto não é a única, mas uma possível interpretação a respeito dele e que pode ser aprimorada com a partilha de outros leitores, os quais terão, por sua vez, novas percepções formuladoras de ideias a respeito do que foi lido.

Por isso, é necessário haver, nas aulas de Língua Portuguesa, a elaboração de estratégias de leitura capazes de promover o sentimento de pertença do aluno à atividade leitora realizada na sua turma. Essas estratégias não devem ser transmitidas como atitudes engessadas, mas como caminhos possíveis para o melhor aproveitamento do texto que é proposto pelo professor durante o processo de construção do sentido.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 73) afirma,

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.

Dessa maneira, poderá ser compreendida a leitura como um processo constituído por etapas que possuem um fim: a construção do significado e sua aplicabilidade no contexto social do leitor. Para isso, é demandado do professor a compreensão de que a adequação de seu trabalho com a leitura deve acontecer, mediante o segmento de ensino presente, ou seja, não pode ser igual o trato com o texto em uma turma de Ensino Fundamental e em outra de

Ensino Médio; as perspectivas são diferenciadas, tendo em vista o fato do público ser distinto e, além disso, possuir contextos e realidades próprias, que demandam uma adaptação na abordagem de um mesmo texto literário. Nessa lógica, Solé (1998, p. 174-175) afirma:

Parece-me evidente que, no âmbito de sua classe, cada professor pode planejar e concretizar uma prática baseada na reflexão, inovadora e eficaz. Também me parece óbvio que o esforço desse professor não será tão desgastante se o mesmo se integrar em uma dinâmica na qual pode discutir seus projetos, compartilhar suas ideias e suas dúvidas com as dos seus companheiros de equipe; além disso, esse esforço pode ter um novo impulso, uma nova dimensão no seio da equipe.

Com base na citação, percebe-se a urgência de um trabalho com a leitura de forma coletiva não só com a turma, mas com outros profissionais do ambiente escolar, os quais podem contribuir para um profícuo desenvolvimento de habilidades e competências leitoras. De fato, a coletividade pode proporcionar uma divisão de tarefas e, concomitantemente, uma profusão de experiências pertinentes, a fim de gerar na turma um semelhante senso de partilha e mais conhecimentos necessários para o entendimento do texto. Tal concepção é constituída de um incentivo ao ensino em equipe, o que pode ser incorporado a uma discussão já realizada neste tópico, que diz respeito à interdisciplinaridade no trato com a leitura, partindo da ideia de múltiplas perspectivas a respeito de um mesmo texto, o que corrobora para a ampliação do repertório sociocultural dos alunos, para acontecer, até mesmo, uma posterior aplicabilidade desse ato na escrita de textos.

Nesse sentido, uma iniciativa que deve se fazer mais presente no contexto escolar é o trabalho com a leitura a partir de textos literários também, tendo em vista que estes proporcionam aos estudantes a oportunidade de terem contato com uma literatura constituída de maior trabalho expressivo com a palavra, a partir de textos repletos de sincronidade, ou seja, capazes de conciliarem leitores de diferentes épocas, enaltecendo o caráter atemporal do texto literário.

Segundo Chartier (2008, p. 139-140):

Em resumo, o discurso sobre a necessidade de buscar, a qualquer preço, o prazer de ler, sempre e em todo lugar, pode estar dando lugar a novas reflexões sobre o assunto. Vejam o que se pode ler no texto de Mercier-Faivre: “É preciso que a literatura tenha seu lugar na escola, qualquer que seja a idade das crianças, se se quer formar futuros leitores.” (grifos do autor)

Assim, chega um determinado momento em que o professor deve ampliar o repertório de leitura de seus alunos, tirando-os de uma escala superficial no contato com textos e

conduzindo-os a produções mais expressivas artisticamente, de forma a não os limitar a terem contato apenas com uma manifestação textual. Assim, os estudantes podem ter contato com textos literários não apenas quando estes lhes são impostos para realizarem trabalhos acadêmicos, mas sim em momentos prazerosos de leituras compartilhadas.

Para tal objetivo ser alcançado, faz-se necessária a realização de um processo de leitura unificado; não se deve entender essa nomenclatura como algo que proporcione uma imposição de apenas uma ideia a respeito do texto. O processo de unificação da leitura parte do pressuposto de se construir uma unidade em meio à pluralidade de ideias e interpretações existentes, a fim de que o público leitor possa interagir com harmonia, como forma de facilitar a condução do processo de leitura. Assim defende Silva (2008, p.21):

A construção de uma unidade para o ensino da leitura a uma determinada série escolar exige sempre posicionamentos, conhecimentos e criatividade por parte do professor. A expressão “unidade de leitura” traz no seu bojo a necessidade de estruturação de um todo harmônico, bem articulado, coeso, contendo textos e atividades que leve os estudantes à compreensão mais refinada de temas e ao domínio de competências orientadas para a sua autonomia como leitores.

Durante esse processo, não devem ser descartadas as possíveis dificuldades que possam surgir por parte de alguns discentes em realizarem determinadas atividades envolvendo a leitura. Para proporcionar a harmonia na leitura, todos os envolvidos no processo devem se mobilizar para o auxílio necessário àquele estudante que, porventura, não conseguiu acompanhar um certo exercício proposto ao longo da aula. Essa questão da unidade de leitura fortalece o vínculo da coletividade, o qual foi mencionado e discutido neste tópico. De fato, o processo de leitura na sala de aula deve ser bem concatenado, a ponto de promover uma sequência lógica nas discussões a respeito de determinado texto. Isso pode ser almejado com o trabalho partilhado.

Também urge que o professor traga consigo no ato da leitura fundamentos para a importância de tal atividade, no intuito de fortalecer o convívio social dos estudantes. Para isso, Machado (2000, p. 48):

Na formação dos profissionais da Educação para atuar em todos os níveis do ensino, muitas vezes a ênfase situa-se na competência técnica, no domínio dos conteúdos de um conjunto de disciplinas específicas, sem que se dê suficiente relevo às outras dimensões que caracterizam um profissional. Sem comprometimento, sem o sentimento profundo de contribuir para o bem comum, sem o reconhecimento social que viabiliza uma autorregulação de suas atividades, sem a dignidade e o orgulho de sentir-se um servidor público, independentemente de qual a fonte que propicia o pagamento de seus salários, não se pode falar propriamente em profissional da Educação.

Isoladamente, a competência técnica pode inclusive tornar mais agudos alguns dos males de que padece o magistério, como é o caso da intolerância.

Diante de tal colocação, pode-se afirmar que é premente a necessidade de acontecer uma inteira dedicação do profissional frente ao exercício da leitura com seus alunos. Um professor comprometido com a causa educacional precisa despertar nos seus alunos, dentro do contexto de sala de aula, o desejo por uma leitura capaz de libertar o indivíduo das amarras da alienação. Além disso, constitui-se uma peça fundamental nesse processo o reconhecimento por parte do profissional de que suas contribuições são válidas e imprescindíveis para o desenvolvimento de um público leitor proficiente, interativo e crítico, capaz de articular diversas habilidades de interpretação a respeito de um mesmo texto.

Durante esse processo de trabalho com a leitura em sala de aula, o profissional precisa, ainda, tecer questionamentos capazes de localizarem a realidade de sua turma antes de ser definida a forma de intervenção com o texto literário nas aulas de língua portuguesa. Algumas sugestões de perguntas são listadas por Silva (2008, p. 26):

Quem são os alunos para os quais devo planejar minhas unidades de leitura? Quais são os seus interesses? Quais as suas aspirações? Dificuldades? Problemas? Qual o potencial desses alunos? O que já sabem? O que já aprenderam nas séries anteriores? Quais os temas que motivam essas crianças para a leitura? Onde e quando praticam a leitura na sua vida? Quais as competências que dominaram ao longo dos trajetos de leitura na escola?

A respeito desse ponto, nota-se outro grande desafio: conhecer a turma com a qual se vai trabalhar a leitura. Esse conhecimento não se limita ao simples fato de o professor saber nomes e idades de seus alunos, mas também compreender o contexto no qual estão inseridos, quais as suas identidades enquanto leitores e, também, jovens cidadãos, o que almejam para suas vidas. Tudo isso influi diretamente no aproveitamento que eles podem ter da leitura, além do fato de que seus conhecimentos prévios são fatores contribuintes para o profícuo rendimento durante a leitura. É preciso que sejam consideradas temáticas pertinentes ao contexto desses neoleitores, uma vez que isso motiva neles o gosto pela leitura a se desenvolver em sala de aula. Um processo de atividade leitora que desconsidere tais aspectos não terá aproveitamento na escola e poderá ser mais uma estratégia falha e equivocada no processo de desenvolvimento e construção de sentido do texto no ato da leitura na escola.

Destarte, para que tais desafios no processo de trabalho com a leitura em sala de aula sejam superados, é preciso que o professor possa ser um instrumento de mediação em todas as oportunidades oferecidas aos seus alunos para o trato com o texto. Por meio de uma promoção de considerações a respeito das realidades de sua turma, o docente consegue superar

dificuldades possíveis que venham a aparecer ao longo do trabalho. Não se pode pensar que, seguindo estratégias de leitura profícuas, haverá um imediato rendimento por parte da turma frente a essas atividades, todavia é essa a iniciativa mais viável no contexto atual, no qual o profissional docente lida com estudantes cada vez mais sedentos de informações; que sejam elas proveitosas para sua formação acadêmica e, sobretudo, social, promotora do bem comum. Nesse sentido, a leitura literária pode subsidiar essa realidade, tendo em vista o que afirma Cosson (2014) a respeito do letramento literário ser um processo de assimilação da literatura enquanto linguagem.

Na seção seguinte, aborda-se a leitura a partir das avaliações externas, como SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - e SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica –, com base em seus descritores, por serem estas as avaliações que mensuram os índices de proficiência dos alunos ao final de cada ciclo da Educação Básica (2º e 5º anos do Ensino Fundamental I, 9º ano do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio). Dessa forma, evidencia-se como a prática leitora pode influenciar o aluno a melhorar suas habilidades em Língua Portuguesa.

#### 2.4 ABORDAGENS DA LEITURA EM AVALIAÇÕES EXTERNAS

Uma das formas de diagnosticar níveis de compreensão leitora dos alunos é, também, nas chamadas avaliações externas, as quais recebem tal nomenclatura pelo fato de serem organizadas e difundidas por pessoas membros de instituições que não fazem parte do interior escolar. No entanto, antes de compreender como a leitura é contemplada nessas avaliações, cabe ressaltar conceitos básicos de avaliação e sua importância para o aprendizado dos estudantes.

Prefacialmente, concebe-se que a avaliação é processo que fornece ao professor os subsídios precisos para analisar as aprendizagens dos alunos, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve como estratégia para estabelecer um percurso didático adequado ao que se espera que o aluno aprenda no decorrer de um período.

A avaliação possibilita o replanejar atividades e estratégias para uma aprendizagem produtiva, uma vez que é ela capaz de permitir a compreensão a respeito dos conhecimentos que os estudantes já possuem, suas dificuldades de aprendizagem e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Nessa direção, Roldão e Ferro (2015) consideram que a avaliação possui uma finalidade reguladora, porque encaminha a ação tanto de professor como de estudantes. Para esses estudiosos, tal forma de regular é vinculada ao processo de ensino, ou seja, ao estabelecimento do que precisa ser ensinado, considerando os saberes já construídos e as aprendizagens que serão necessárias nas próximas etapas. Aos estudantes, ela permite que acompanhem seu próprio processo de aprendizagem – chamado de autoavaliação –, ao possibilitar que compreendam o que foi aprendido e o que ainda necessita de outras ações. Para atingir essa finalidade reguladora de que falam Roldão e Ferro, é necessário que os instrumentos avaliativos escolares não constituam meros instrumentais produzidos apenas para quantificar e mensurar as aprendizagens de seus alunos.

Não há como mencionar a avaliação sem expandir as abordagens para dois conceitos essenciais: a metacognição e a autorregulação. A metacognição faz referência ao consciente domínio que o estudante possui do seu próprio conhecimento. Figueira (1994) define tal termo como um modelo de processamento do desenvolvimento cognitivo, formado por dois componentes, um de sensibilidade e outro de crenças. Conforme apregoa a autora, “a sensibilidade diz respeito ao conhecimento da necessidade de se utilizar, ou não, estratégias em tarefas ou atividades específicas” (FIGUEIRA, 1994, p. 03). Esse critério é essencial, tendo em vista que o sujeito poderá sentir a respeito da sua realidade e de sua turma no momento do processo avaliativo. O outro componente define-se “como conhecimento ou crença que a pessoa tem de si enquanto ser cognitivo, em tarefas cognitivas diversas, sobre os fatores ou variáveis que atuam ou interatuam e de que maneiras afetam o resultado dos procedimentos cognitivos” (FIGUEIRA, 1994, p. 03). Como processo de aprendizagem, a metacognição não objetiva a assimilação de conhecimentos mecânicos, mas o desenvolvimento de habilidades que permitem regular o processo cognitivo.

De acordo com Sanmartí (2009), a autorregulação permite ao aluno compreender de modo claro o que é necessário aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionando, de forma autônoma, estratégias adequadas para a realização da proposição de atividade. Quando regula os processos cognitivos, o estudante torna-se ativo e responsável pelo desenvolvimento das atividades, ao criar estratégias que o levem a superar dificuldades. Isso significa que, consciente de suas habilidades e potencialidades, pode desenvolver múltiplas outras, cabendo ao professor, como mediador de tal processo, a construção de um ambiente motivacional capaz de estimular a autonomia do estudante para organizar e gerir sua própria aprendizagem.

Nesse contexto, autorregular e autoavaliar permitem que o estudante possa estabelecer contato direto com as suas dificuldades no aprendizado, para assim poder superá-las. Cabe

ressaltar que a aprendizagem não é descontextualizada; como atesta o teórico, “ela ocorre quando se consegue exercer alguma espécie de controle sobre a própria ação, sobre a busca de opções para conseguir metas em função de seus interesses e valores” (FRISON, 2006, p.10).

Esse processo é relacionado com a chamada avaliação formativa, que considera os processos de regulação de professores e estudantes, utilizando a avaliação diagnóstica, a qual identifica os conhecimentos prévios dos estudantes, e a avaliação cumulativa, que mapeia as dificuldades de aprendizagem dos estudantes após o término de uma prática pedagógica. Essa articulação de diferentes formas avaliativas é importante, pois juntas, segundo Gatti (2003), elas dão sentido à aprendizagem, permitindo ao professor avaliar o estudante e o processo proposto.

Como se percebe, algumas práticas pedagógicas são naturalmente esperadas na escola, principalmente por conta de seu caráter formativo, e a avaliação é uma dessas. A maneira como o profissional docente concebe essa noção, no entanto, principalmente no que se refere à leitura, é fundamental para se saber o que e como avaliar ao longo do processo de aprendizagem do discente.

Na avaliação da aprendizagem de leitura, é fundamental a análise da capacidade de reflexão dos estudantes diante das próprias experiências adquiridas. E, portanto, tal avaliação deve ser entendida como processo continuado, sistemático e permanente, capaz de oportunizar uma atitude crítico-reflexiva perante a realidade concreta. Tanto o professor quanto o aluno precisam entender o processo educativo como uma ação contínua de construção e, assim, considerar a avaliação formativa como um importante recurso e componente didático.

A avaliação convencional, feita ao fim de uma trajetória de ensino-aprendizagem, tem demonstrado suas limitações pelo próprio fato de constituir um filtro em um momento que já não admite uma reorientação de caminhos pedagógicos no fazer docente. Antunes (2009, p. 221) afirma que:

A avaliação perspectivada aqui é aquela que alimenta o processo de ensino. Volta a ele. É signo. Atesta. Fala dos resultados. É ponto de referência, para projetar o caminho adiante. Com segurança. Sem impressionismos ou instituições, apenas. É, portanto, ampla, multifuncional, imprescindível e tem, reiteramos, uma indissociável relação com o ensino.

Nesse ínterim, é notório mensurar que a leitura, tanto nas avaliações externas como nas internas, precisa assumir um papel de compreensão e interpretação, de modo que os métodos avaliativos não sejam apenas sobre informações explícitas no texto, mas instiguem o leitor a ir além das palavras, lendo as informações implícitas e atribuindo sentidos em

consonância com o mundo ao seu redor. De fato, como atesta a autora, ensinar e avaliar o ensino de línguas, no qual é envolvida a leitura, requer concepções básicas acerca do que vem ser a língua e a leitura. Se o docente compreende o ato de ler como uma atividade interacional, certamente, seu método avaliativo será diferenciado do que entende a leitura apenas como processo de decodificação de palavras.

Assim, expandem-se as formas de avaliação, as quais não estão apenas no interior da escola. As avaliações externas também mensuram níveis de compreensão leitora dos alunos, por meio de exercícios e questões que contemplam, em sua maioria, a interpretação textual em diversas maneiras.

De acordo com o que diz Alavarse (2010, p. 24), os testes iniciais de avaliação, inclusive fora do Brasil, surgiram com o intuito de monitorar as instituições de ensino, no que se refere aos conteúdos trabalhados e ao desenvolvimento de seus discentes, fornecendo subsídios para seus gestores, inclusive com resultados mais bem elaborados sobre os alunos.

Nesta discussão, é relevante destacar duas avaliações presentes na educação atual, as quais possuem grande relevância nas contribuições para as instituições de ensino envolvidas no processo, uma vez que nossa proposta de leitura nasceu da preocupação com os níveis de leitura mostrados pelo SAEB e SPAECE.

O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – “é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP<sup>5</sup> realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (INEP, 2019). Trata-se, pois, de um sistema avaliativo a nível nacional, o qual fornece bases para gestores e educadores aprimorarem seus métodos de ensino, com o fito de melhorar o desempenho dos estudantes, inclusive nas habilidades e competências de leitura. E o SPAECE “foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (CAED, 2018). É um sistema de avaliação próprio do Ceará, o qual funciona como indicador educacional de Língua Portuguesa e Matemática, para, juntamente com os dados do SAEB e de outros eventos educacionais, como índices de aprovação e reprovação, mensurar como está a educação no Estado.

Na perspectiva do SAEB, a avaliação é organizada em itens, distribuídos em blocos para a disciplina de Língua Portuguesa, a fim de que um amplo currículo de leitura e interpretação textual seja avaliado. Conforme apregoa Marcuschi (2006, p. 61), o foco da

---

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

abordagem do SAEB é situado na compreensão leitora, mesmo não contando com uma produção textual, como no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Assim, a abordagem de leitura feita pelo SAEB é voltada para uma efetiva compreensão dos diversos sentidos dos textos, de acordo com o contexto comunicativo que cada um possui e desempenha no cotidiano dos leitores.

Para o SAEB (INEP, 2002, p. 9), o processo de edificação do conhecimento abrange, de início, o ato de saber fazer, para só depois ser possível a compreensão e a explicação. Ou seja, quando um nível de leitura e compreensão estiver sido atingido, é necessário fazer novos meios para atingir níveis posteriores. Então, o processo de leitura, aqui, é processual e contínuo, uma vez que os aprendizados não são findados com a conclusão de um nível específico ou descritor abordado na prova. Marcuschi (2006, p. 64) afirma que

Para o SAEB, a finalidade do ensino de língua portuguesa é propiciar ao aluno o domínio ativo do discurso, em situações de uso público da língua, tanto na compreensão quanto na produção textual. Nesse sentido, o ensino de língua materna deve levar em consideração as variedades linguísticas e os recursos expressivos da língua.

Nesse sentido, o trabalho com a leitura, na lógica do SAEB, aborda vários textos compreendendo variações da língua e diversos gêneros, sempre na perspectiva de interpretação textual e compreensão de seus sentidos. Ainda como apregoa o autor, a atividade de leitura, para o SAEB, requer a ativação de conhecimentos prévios por parte do leitor, inclusive os linguísticos e partilhados, para possibilitarem uma profícua análise adequada do texto e de seus sentidos existentes para uma efetiva compreensão frutuosa.

O SAEB é organizado de forma a contemplar oito níveis avaliativos:

**QUADRO 01: Níveis Avaliativos do SAEB**

<b>NÍVEL AVALIATIVO</b>	<b>PONTOS</b>	<b>ABRANGÊNCIA</b>
1	200 a 225	Características da linguagem;
2	225 a 250	Localização de informações e temáticas dos textos;
3	250 a 275	Elementos da narrativa e comparação entre textos;
4	275 a 300	Textos de caráter dissertativo com inferências;
5	300 a 325	Listagem de ideia principal de um texto;
6	325 a 350	Recursos estilísticos do texto;
7	350 a 375	Variantes linguísticas;
8	375 a 400	Inferência em textos poéticos.

Fonte: Adaptado do SAEB (2020).

De acordo com o exposto no QUADRO 01, a partir do nível 5, o aluno atinge as habilidades básicas previstas pelo sistema. Em tais níveis, são contempladas abordagens sobre

análise de informações explícitas em textos narrativos, inferência de sentidos, expressões mais complexas e suas relações com enunciados verbais. Além disso, há a avaliação de inferência de informações em textos poéticos, continuidade de textos narrativos, informações quantitativas em elementos textuais diversos e vinculação de textos sincréticos, como tirinhas e infográficos.

Veja-se que o nível oito, considerado o mais elevado na escala do SAEB (INEP, 2002, p. 88), exige as seguintes habilidades:

Reconhecer diferentes formas de tratar a informação em textos sobre o mesmo tema em função das condições de sua produção e daquelas em que será recebido. Estabelecer relação entre tese e argumentos em textos mais longos e complexos. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto poético. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados como poemas e cartuns. Identificar o efeito de sentido decorrente: da escolha de uma palavra ou expressão; do uso de pontuação (travessão). Identificar marcas linguísticas próprias: do código linguístico de um grupo social; da linguagem profissional usada em diálogo informal em repartição pública.

Neste trecho, percebe-se a necessidade de mobilização, por parte do aluno, de conhecimentos prévios, principalmente os linguísticos, a fim de possibilitar maior êxito na compreensão de determinado texto proposto pelo sistema avaliativo. Além de tais níveis, o SAEB classifica os resultados dos processos de compreensão leitora nos níveis: *muito crítico* – os alunos não desenvolveram habilidades básicas de leitura –, *crítico*, em que os alunos alcançaram alguns níveis, *intermediário*, no qual desenvolveram algumas das habilidades, e *adequado*, em que são leitores competentes com habilidades adequadas para a série.

De modo geral, o método de trabalho com leitura efetuado pelo SAEB pode ser resumido na seguinte consideração. Para Antunes (2003, p. 22):

Em relação ao SAEB, a orientação não é diferente: os pontos – chamados de descritores – que constituem as matrizes de referência para a elaboração das questões das provas – contemplam explicitamente apenas um conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada de definições ou classificações gramaticais. Todas essas competências são avaliadas em textos, de diferentes tipos, gêneros e funções. Não há um descritor sequer que se pareça com os itens tradicionais dos programas de ensino do português. Nem a famigerada concordância verbal, suposto indicativo do saber da “inequívoca norma culta”, aparece. Tampouco a regência ou outra questão semelhante. Muito menos as famosas classificações de orações.

Nesse sentido, observa-se que o SAEB investe nas abordagens de leitura a partir de contextos comunicativos dos diversos gêneros textuais, o que propicia ao aluno usar seus conhecimentos linguísticos, mas não de forma técnica ou engessada, e sim de maneira

contextualizada com sua realidade social, sem se prender a normas decorativas. A perspectiva de leitura e compreensão textual abordada nesse sistema de avaliação é engajada e interativa, promovendo no discente a chance de compreender determinado texto, valendo-se de seus conhecimentos aplicáveis. Isso se justifica pelo fato de os descritores abordados nesta prova serem direcionados a habilidades e competências das estratégias de leitura de maneira a não exigirem conhecimentos muito técnicos, mas relacionados a informações fornecidas pelo próprio texto, seja na leitura de tópicos explícitos ou na inferência de conteúdos nas entrelinhas.

Outro tipo de avaliação externa acontece por meio do SPAECE. Esse indicador educacional contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas séries que finalizam os ciclos do Ensino Fundamental e Médio. Em Língua Portuguesa, o foco principal de abordagem é a leitura e a interpretação textual, cujo ato de ler é percebido como algo engajado, em que o leitor deve articular seus diversos saberes para compreender produtivamente o texto.

Para mensurar as habilidades e competências leitoras dos alunos, o SPAECE, tal qual o SAEB, é organizado por meio de descritores, que totalizam 23. Estes, por sua vez, são divididos em seis blocos, sendo que cada um aborda um aspecto específico da interpretação textual. Vejamos:

#### **QUADRO 02: Matriz de Referência do SPAECE – 9º ano**

## I. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.

DESCRIPTOR
D1 – Localizar informação explícita.
D2 – Inferir informação em texto verbal.
D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.
D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

## II. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.

DESCRIPTOR
D9 – Reconhecer gênero discursivo.
D10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

## III. Quanto às relações entre textos.

DESCRIPTOR
D12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos
D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.

## IV. . Quanto às relações de coesão e coerência.

DESCRIPTOR
D14 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade
D15 – Identificar a tese de um texto.
D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.

## V. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.

DESCRIPTOR
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos
D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia.

## VI. . Quanto aos aspectos sociais da linguagem.

DESCRIPTOR
D23 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/> (Acesso em: 14 abr. 2020)

O QUADRO 02 mostra que a grade de descritores cobrada pelo SPAECE é composta por diretrizes que vão desde a localização de informações explícitas (D1) do texto até a articulação entre elementos verbais e não verbais (D4), a exemplo das HQs, e a comparação entre textos de gêneros diferenciados sobre um mesmo assunto (D12 e D13).

No decorrer das abordagens da leitura, há a mobilização de mecanismos linguísticos, como a coesão referencial (D14), e recursos estilísticos (D21), a exemplo das figuras de linguagem, incluindo recursos gráficos, como a pontuação e notações lexicais diversas (D20). Então, para ler e compreender o texto de forma profícua, no SPAECE, o leitor precisa mobilizar seus conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa de forma efetiva.

Uma das questões mencionadas no material da coleção intitulada *Escola Aprendente*, do Governo do Estado do Ceará, referência para o ensino e a avaliação em língua portuguesa no Ceará, é justamente a de trabalhar os conteúdos de forma a demonstrar a função deles junto à sociedade, incluindo a leitura (CEARÁ, 2008, p. 09):

Em outras palavras, é necessário fazer com que os alunos, a partir de sua cultura de origem, apropriem-se de maneira sólida e duradoura dos conhecimentos historicamente construídos. A aquisição deste acervo é condição de inserção social enquanto cidadãos, pois o ato de ler não se restringe a simples leitura de textos escritos, mas à capacidade de decodificar os sinais do mundo, a cultura nas suas diversas dimensões; a capacidade de escrever não se reduz a expressar em símbolos ou códigos uma determinada idéia ou argumento, mas produzir novas idéias e conseguir explicitá-las através de sinais e símbolos; o ato de contar não se atém apenas a realizar as operações matemáticas básicas com números, mas, elaborar raciocínios mais complexos, e em perspectiva.

Assim, para a efetiva formulação de leitura de mundo, o estudante precisa mobilizar conhecimentos de forma a demonstrar sua aplicabilidade social, produzindo ideias novas com o uso de uma leitura atenta e avaliada de forma contínua, culminando em sua produção textual, fazendo uso dos repertórios socioculturais adquiridos. Dessa forma, o SPAECE considera a leitura enquanto um ato social, em que os mecanismos e conhecimentos da língua precisam atuar de forma contextualizada, a fim de que o aluno possa, com desenvoltura, aprimorar suas habilidades de leitura e interpretação textuais.

Dessa maneira, diante das abordagens realizadas, compreende-se que a leitura, nas avaliações externas, acontece de maneira que o processo avaliativo é visto como contínuo e cumulativo, que se concretiza em acompanhamento permanente, em sala de aula, por meio de atividades baseadas no estímulo ao desenvolvimento de diferentes habilidades e não apenas em métodos que busquem aferir a memorização e a aplicação de conteúdos, feitos no final do período. Disso resulta a possibilidade de considerar a avaliação um processo continuado que possibilita tanto o diagnóstico do grau de aprendizagem quanto a definição de estratégias de retomada e ressignificação dos conteúdos.

Com o propósito de promover um diálogo com a leitura em sala de aula, no capítulo seguinte, será abordado o percurso diacrônico da delimitação do objeto de estudo da Semiótica Discursiva, que tem como idealizador o semioticista lituano A. J. Greimas (1974). Na sequência será tratado o percurso gerativo da significação, nos seus três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. Por fim, o último tópico trata das contribuições para além do percurso estabelecido pelo modelo *standard*.

## 2.5 A SEMIÓTICA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Neste capítulo, as discussões realizadas tomarão como base os fundamentos da Semiótica Discursiva, de linha francesa, teoria desenvolvida por A. J. Greimas e pelo Grupo de Investigações Sêmio-linguísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais. Além dele, outros teóricos, como Saussure (1997), Hjelmslev (2003), Fontanille (2007), Zilberberg e Fontanille (2001), Pietroforte (2009), fundamentam as discussões. Está estruturado em três partes: o percurso diacrônico do *corpus* da Semiótica Discursiva, a Semiótica *Standard*, abordando o percurso gerativo da significação e demais olhares semióticos para além do percurso.

### 2.5.1 Percurso diacrônico do *corpus* da Semiótica Discursiva

O desenvolvimento da Linguística, dentro de um percurso histórico, deu-se por uma rica contribuição, principalmente das áreas: filológica, histórica e comparativa. Assim, a abordagem do signo, como objeto de pesquisa, recebeu já na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, os conceitos basilares de arbitrariedade e as considerações sobre as possibilidades de presença e representação do mundo natural, segundo Araújo (2004).

O Estoicismo, escola filosófica grega fundada por Zenão de Cício no ano 300 a.C., contribuiu com uma teoria relacionada aos estudos da linguagem, concebendo a razão como receptora das ideias, por meio das sensações, da memória e da experiência. Desse modo, propôs a representação do mundo natural através de palavras, introduzindo a ideia do processo de significação, no qual se concebem três elementos: o significado, o signo e a coisa. Eles podem ser manifestados por elementos físicos, acontecimentos ou ações.

Para o filósofo Agostinho de Hipona (354-430), há uma concepção próxima às já desenvolvidas, porém a possibilidade de representação dos signos do mundo natural recebe uma nova perspectiva na construção da significação, com a ideia de arbitrariedade, ou seja, “o significado se esvazia se não houver referente” (ARAÚJO, 2004, p. 21). Nesse sentido, o conhecimento de mundo é indispensável para promover essa relação semântica, de modo que ele não vem das palavras, as quais representam os objetos, porém das informações que se tem destes.

Para Peirce (1839-1914), o signo como objeto de estudo é “aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”; assim, tal ciência do sentido procura efetivamente compreender o modo de produção do signo, para isso, atêm-se os recursos da lógica: dedução, indução e abdução; além disso, busca investigar a relação com a realidade referencial por meio do “interpretante”, assim, têm-se a tipologia dos signos: ícones, índice e símbolos. Segundo Pignatari (2004, p. 21-22):

A semiótica, ou Teoria Geral dos Signos, é uma indagação sobre a natureza dos signos e suas relações, entendendo-se por signo tudo aquilo que representa ou substitui alguma coisa, em certa medida e para certos efeitos. A Semiologia, que podemos considerar de origem francesa, aparentemente persegue os mesmos objetivos, mas em sentido inverso. Enquanto a Semiótica, fundada pelo filósofo e lógico-matemático norte-americano Charles Sanders Peirce, arma um sistema de classificação dos signos onde se encaixa o signo verbal, a semiologia estende o conceito da Linguística, de F. de Saussure, aos demais signos.

Portanto, originado no seio da fenomenologia, pode-se dizer que se trata de uma semiótica lógica e cognitivista, ou seja, não havendo a investigação do trato da linguagem. Nesse sentido, para os estudos desenvolvidos na América, tem-se uma abordagem teórica desse mesmo objeto de estudo, mas com outra perspectiva, por tricotomias ou relações triádicas: signo, referente e interpretante; ícone, índice e símbolo; sintaxe, semântica e pragmática.

Tais apontamentos teóricos chegam ao século XX, quando houve um empenho dos estruturalistas, no sentido de pensar em apresentar sistematicamente pressupostos norteadores para o estudo da Linguística. Dessa maneira, a Linguística Estrutural, a partir de Ferdinand de Saussure, estabeleceu seus principais pressupostos teóricos e metodológicos, com destaque para as dicotomias elementares e a tomada do signo como objeto de estudo, os quais foram determinantes para atribuir cientificidade aos estudos da linguagem.

As contribuições do mestre genebrino, Saussure, para a construção das bases da Linguística Moderna e posteriores ramificações de pesquisas com o mesmo seguimento, a exemplo da Semiótica europeia, foram demasiadamente decisivas, capazes de efetivamente alterar o direcionamento metodológico histórico e comparativo das Ciências Humanas. Desse modo, a Linguística passou a ser situada entre as ciências ditas “duras”, ou seja, exatas; a qual começou a assumir uma teorização racional dos fenômenos linguísticos, e, de modo particularizada, no campo de estudo como ciência autônoma, conforme Araújo (2004).

Os investimentos metodológicos se deram de forma mais concreta a partir dos registros de cursos ministrados por Ferdinand de Saussure (1906-1907; 1908-1909 e 1910-

1911), transcritos por seus discípulos, C. Bally e Albert Sechehaye, além dos manuscritos do mesmo autor, dois anos após a sua morte, dando origem ao texto/projeto *Curso de Linguística Geral* – CLG.

Segundo Anne Hénault (2006, p.26): “As notas manuscritas de Saussure não envelheceram, não cessam de oferecer uma leitura cativante por conta da mescla de observações vívidas, de vastas perspectivas, de imagens-metáforas adoráveis de valor explicativo e de paradoxos surpreendentes”. Com isso, fica evidenciada a relevância de tal empenho intelectual construído pelas pesquisas que deram origem e conduzem pelo tempo subsequente à teoria linguística. Assim, aconteceu o reconhecimento do mestre genebrino como um dos principais expoentes, detentor de considerável reconhecimento, como também as pesquisas meritorias desenvolvidas em Leipzig<sup>6</sup>.

Nessa linha de pesquisa, mediante os estudos em Linguística realizados, a polarização de ideias que conduziram os estudiosos no século XX, em princípio estabelece um paralelo entre os projetos teóricos “universalistas” e “particularistas”<sup>7</sup>, os quais foram decisivos na abordagem dos fenômenos da língua e da linguagem.

Desse modo, tem-se um evidente diálogo com as teorias da linguagem desenvolvidas pelo teórico Ferdinand de Saussure; no tocante às dicotomias: *langue e parole*; *significante e significado*, tais conceitos apresentados por meio de um viés: abstrato, universalista, sistemático e formal. É no significante e no significado que repousa o signo linguístico para Saussure.

Dessa maneira, a exemplo das teorias nascentes e fortemente edificadas entre os estudiosos da Linguística, denominou-se esta corrente de estudos de “estruturalismo”, encaminhamentos teóricos e metodológicos adotados em meados do século XX, mais especificamente, a partir da publicação póstuma dos trabalhos do mestre genebrino Saussure, na Europa, 1916, denominado de *Curso de Linguística Geral* – CLG.

O estruturalismo saussuriano toma como objeto de pesquisa os sistemas linguísticos, um posicionamento definido pelo pesquisador, como a necessidade de um trato das línguas naturais como sendo unidades formais; portanto, a ideia de sistema que subjaz ao comportamento real, a qual não sofre influências ideológicas, por se tratar de um sistema fechado em si.

---

<sup>6</sup> Leipzig é uma cidade do estado da Saxônia, no leste da Alemanha.

<sup>7</sup> A obra *História Concisa da Semiótica*, do escritor Anne Hénault (São Paulo: Parábola, 2006) faz abordagens detalhadas desses projetos.

À luz dessas concepções, Hjelmslev (2003) define o signo linguístico como uma composição de dois planos: expressão e conteúdo. Cada um deles possui em sua composição uma forma e uma substância específicas. A forma se assemelha a uma estrutura gramatical, capaz de compreender uma sintaxe e uma morfologia específicas enquanto a substância é o conhecimento que o indivíduo constrói a respeito da língua. Para Lima (2007), não se pode conceber expressão sem o conteúdo, nem o conteúdo sem a expressão. Dessa forma, na função semiótica, o conteúdo e a expressão sempre estão unidos através de uma relação solidária.

Conforme tais pressupostos, Hjelmslev (2003, p. 54) afirma que: “Uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão”. Nesse sentido, há uma relação entre esses elementos, uma vez que aquilo que é expresso, assim o faz partindo de um conteúdo específico, que, por sua vez, contém uma expressão que será realizada.

Um ponto comumente encontrado em Hjelmslev e Saussure é exatamente o fato de serem arbitrários os termos relacionados a conteúdo e expressão, conforme apregoa Lima (2007). Então, o pensamento, chamado por Saussure de significado e por Hjelmslev de conteúdo, é comum a todas as línguas e imprescindível para a estruturação do signo linguístico. Para Hjelmslev (2003, p. 49), “Um ‘signo’ funciona, designa, significa. Opondo-se a um não-signo, um ‘signo’ é portador de uma significação”. Nessa linha, a significação é o resultado da relação de dependência entre expressão e conteúdo, os dois funtivos que compõem o signo linguístico. Desse modo, o significado designa o plano conceitual do signo. E o sentido é a substância de uma forma do conteúdo e da expressão.

Por meio da Linguística Estruturalista, a Semiótica buscará as principais fundamentações metodológicas. Através de importantes trabalhos como do *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure, como também de seus continuadores; a exemplo do linguista dinamarquês Louis Hjelmslev, cujos *Prolegômenos a uma teoria da linguagem e Ensaios Linguísticos* apresentam os fundamentos epistemológicos que se tornaram base fundamental nos estudos da *Semântica Estrutural* (GREIMAS, 1969). Como profícua contribuição para os estudos em curso, Hjelmslev foi o responsável por mostrar ser possível estudar o plano de conteúdo separadamente do plano de expressão. Para Barthes (2006, p.43):

O signo é, pois, composto de um significante e um significado. O plano dos significantes constitui o plano de expressão e o dos significados o plano de conteúdo. Em cada um destes dois planos, Hjelmslev introduziu uma distinção importante talvez para o estudo do signo semiológico (e não mais

lingüístico apenas); cada plano comporta, de fato, para Hjelmslev, dois estratos: a forma e a substância/ é preciso insistir na nova definição destes dois termos, pois cada um tem um denso passado lexical. A forma é o que pode ser descrito exaustiva, simples e coerentemente (critérios epistemológicos) pela Lingüística, sem recorrermos a nenhuma premissa extralingüística; a substância é o conjunto dos aspectos dos fenômenos lingüísticos, que não podem ser descritos sem recorrermos a premissas extralingüísticas.

Dessa forma, evidencia-se que essa organização promove melhor concepção acerca do estudo do signo lingüístico. Assim, segundo Barros (2010, p. 6), a semiótica diferencia a necessidade de uma teoria geral do texto, do mesmo modo que melhor sistematiza as problemáticas envolvendo tal intento. No entanto, Hjelmslev apresenta uma proposta na qual se faça um alheamento desses diferentes textos e que se examine apenas seu plano de conteúdo, para Saussure, o significado. O plano de expressão, significante, e como ele se relaciona com o conteúdo, significado, será analisado posteriormente. Logo, com o intuito de apreender o sentido do texto, a semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo. A noção de percurso gerativo que será posteriormente tratada.

Em princípio, é importante pontuar alguns conceitos indispensáveis na delimitação do objeto de estudo da Semiótica, que, em linhas gerais, na contemporaneidade, tem como objeto de estudo a produção do sentido. Dessa maneira, pode-se considerar que tal intento investigativo é vastamente procurado pelas várias disciplinas que constituem as ciências humanas, da Filosofia à Linguística, da antropologia à história, da psicologia à sociologia. Porém, tratando-se da investitura da Semiótica, tem-se uma maior restrição no tocante à tal abordagem, pois para esta, o que mais importa é o “parecer do sentido”, o qual é apreendido por meio da linguagem, ou seja, mais especificamente, da manifestação do discurso, sendo consideravelmente possível ser comutável e partilhável, conforme Hénault (2006).

Na constituição do que hoje se tornou esta ciência do sentido, duas terminologias têm convivido tradicionalmente em decorrência da Semiologia e Semiótica. Entretanto, deve-se pontuar que ambos são distintos da semântica, a qual é tomada como uma parte da linguística que se detém no estudo das significações lexicais diacrônica, além de quando se investiga dentro de um viés evolutivo e sincrônico; nas observações das relações constitutivas dos sentidos das palavras. Destarte, a Semiologia e a Semiótica se assemelham por terem procurado analisar a significação de modo mais global dos signos lingüísticos, ou seja, um trato para vislumbre de uma abordagem que ultrapasse as estruturas formais. Destarte, busca-se a significação para além das línguas naturais, e tem-se a significação como objeto de estudo e pesquisa.

A partir dessas considerações, para distinguir as diferenças teóricas e metodológicas entre a Semiologia e a Semiótica, deve-se atentar para a questão referente às suas transformações históricas e delimitação do objeto de estudo. Diante dessa questão, é viável considerar, segundo Ferdinand de Saussure (1997), que a semiologia é a “ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social” e “ciência que estuda os sistemas de signos (línguas, códigos, sinalizações e etc.)”. Evidencia-se, a partir de tais determinações, que é de interesse dessa disciplina a abordagem reflexiva de uma forma ampla dos signos, indo, portanto, além do estudo da linguagem; desse modo, o signo-objeto da semiologia é almejado através das diferentes linguagens: verbal, não verbal e sincrética. Então, enquanto Saussure trata da “vida” dos signos, o pesquisador Petit Robert (1992) pontuava apenas a questão dos “sistemas”, evidenciando-se que, por meio de um viés estruturalista, busca-se contemplar uma maior dinamicidade na formação do discurso e sua inserção na comunicação social.

A Semiótica é o estudo da significação, vista como sinônimo de Semiose. Seu objeto, portanto, é a significação ou semiose e tem como principal preocupação investigar a produção e geração do sentido. Assim, uma ciência originada no âmbito da Linguística Estruturalista, e que tem como patrono o suíço Ferdinand de Saussure (1922-1993). Para Coquet (1984, p. 21), “o objeto da semiótica é explicar as estruturas significantes que modelam o discurso social e o discurso individual”. Portanto, tal procedimento diferencia esta corrente das demais, a qual deixa de tratar apenas do signo linguístico e passa a investigar a significação de estruturas maiores, mais gerais como o texto/discurso.

Dessa forma, a Semiótica Discursiva apresenta dispositivos de comprovada eficácia descritiva, vinculadas ao domínio da Linguística Estrutural, mantendo, assim, uma profícua relação com os elementos da Narratologia proppiana, da Antropologia levi-straussiana e da Fenomenologia merleau-pontiana. Essa ciência do sentido, em linhas gerais, procura simular o percurso gerativo do sentido, modelo de análise considerado como um padrão para a ciência. Nesse sentido, segundo Saraiva e Leite (2017, p. 28):

O modelo *standard*, no entanto, não se restringe à análise da estrutura narrativa. Nele, concebe-se o discurso como um todo cujo processo de significação poderia ser observado a partir de um conjunto de níveis de invariância crescente do sentido, invariância que aumenta do nível superficial para o nível profundo. Trata-se de pensar o discurso em seu *percurso de geração*, desde o nível mais elementar, em que a significação assume uma estrutura simples, mas abstrata, passando pelo nível narrativo, em que os valores do primeiro nível são inscritos nos objetos e desejados pelos sujeitos, até chegar ao nível discursivo, onde se dão os investimentos temáticos ou figurativos das estruturas narrativas anteriores, para enfim manifestar-se numa linguagem.

Portanto, no tocante às contribuições dessa metodologia norteadora dos modelos analíticos para a Semiótica Discursiva, é viável considerar não somente como etapas de produção do sentido, mas também como processo de interpretação. Desse modo, buscaremos primeiro compreender o surgimento e evolução das metodologias dessa ciência do discurso, para posteriormente apresentarmos os pormenores da proposta teórico-metodológica aplicável ao texto. Tal entendimento será adotado como metodologia de análise para esta pesquisa.

Para melhor estabelecer as bases teóricas e metodológicas da Semiótica de linha francesa, ou seja, investigar a extensão e pertinência do seu projeto dentro das demais ciências que têm como objetivo tratar do sentido, é necessário analisar, mesmo que rapidamente, as principais fontes constitutivas da origem dessa Ciência da Significação, as quais já mencionadas, o subsídio da Linguística, da Antropologia e da Filosofia.

Para Greimas (1974, p. 31), “Fora do texto, não há salvação. Todo o texto, somente o texto, nada fora do texto.” Com base nessa consideração é fundado o *corpus* de estudo da Ciência de Significação moderna; mas nem sempre esta perspectiva foi adotada pelos estudiosos semioticistas. A Semiótica, por meio de seu viés interdisciplinar, tem evoluído junto às contribuições das outras áreas do saber, de modo a alterar consideravelmente seu objeto de estudo e sua metodologia de análise e apreensão do sentido através de seu percurso histórico, os quais se têm passado por um redirecionamento de abordagem e pesquisas na busca pelos objetos semióticos.

No percurso evolutivo da Semiótica discursiva de linha francesa, é em meados dos anos setenta que se evidencia nas pesquisas em curso a passagem de uma teoria do signo a uma semiótica do texto/discurso. Segundo Fontanille (2007, p. 17):

Definir como nível de pertinência da análise semiótica o signo ou o texto é decidir sobre a dimensão e a natureza do conjunto expressivo que se vai tomar em consideração para operar as comutações, as segmentações e as catálises, responsáveis pela produção de significados e de valores. No primeiro caso, essa dimensão é a das unidades mínimas (signos ou figuras); no segundo, a dos significados e a dos textos-enunciados.

Assim, levando-se em consideração a apreensão de uma totalidade sob a forma material textual, seja verbal, não verbal ou sincrético, busca-se ir além da simples identificação e reconhecimento, mas priorizando uma direção significante, a questão da intencionalidade.

Em vista disso, ficam bastante evidentes as grandes mudanças operacionais e analíticas de enfoque dos estudos semióticos, quando da passagem da abordagem do signo

linguístico como sendo uma unidade de análise interpretativa, ou unidade como palavra/frase, para ampliar a abordagem ao nível do texto/enunciado.

Sobre essa questão, Luiz Tatit (2011, p. 187) afirma que: “Esse foi um dos pontos de partida que fez o então lexicólogo lituano Algirdas Julien Greimas fundar um novo projeto de ciência, cuja principal indagação incidiria sobre o sentido construído no âmbito do texto (e não mais da palavra ou da frase)”, por conseguinte, por meio de tal aporte teórico e metodológico, o pesquisador lituano apresenta, por volta dos anos 1960, o seu trabalho intitulado de *Semântica Estrutural*; o qual se baseia no paralelismo do plano da expressão e plano do conteúdo, pressupondo uma distinção constitutiva na análise da expressão, a qual se apresenta correspondentemente diferente do plano do conteúdo, formulando traços distintos de significação.

Contudo, como não se mostraram necessariamente suficientes para se conceber como unidades de análise, a qual se portasse suficiente e transpassasse a análise do signo/palavra, Greimas adotou o texto/enunciado como unidade de estudo e investigação.

Conforme Fiorin (2011, p. 16), para o patrono da Semiótica de linha francesa, A. J. Greimas, uma *Semântica Estrutural* deve ser:

- a) Gerativa, ou seja, deve estabelecer modelos que apreendam os níveis de invariância crescente do sentido de tal forma que se perceba que diferentes elementos do nível de superfície podem significar a mesma coisa num nível mais profundo.
- b) Sintagmática, isto é, deve explicar não as unidades lexicais que entram na feitura das frases, mas a produção e a interpretação do discurso.
- c) Geral, ou seja, deve ter como postulado a unicidade de sentido, que pode ser manifestado por diferentes planos de expressão (por um de cada vez ou por vários deles ao mesmo tempo).

A partir dessas concepções, evidenciou-se através desse projeto, que Greimas foi o verdadeiro continuador das ideias de Hjelmslev e de Saussure no estudo da significação. Assim, mediante os profícuos subsídios desses estudiosos, é que se pode definir a Semiótica segundo o *Dicionário de Semiótica* (2008, p. 545), como uma “teoria da significação”. Nessa perspectiva, sua principal investidura será explicitar, por meio de uma construção conceitual, as condições da interpretação e da produção do sentido.

A partir daí, a semântica estrutural desenvolveu princípios e métodos para estudar o sentido. Nesse viés de pesquisa, possibilitou-se uma descrição formal do plano do conteúdo das linguagens, tornando essa ciência estrutural e de inspiração hjelmsleviana; mas, para além dos pressupostos formalistas.

Segundo Bertrand (2003, p. 18), isso aconteceu “apreendendo o sentido através de suas descontinuidades e centrando-se na análise das estruturas enunciativas interdependentes do sujeito do discurso”. Sendo assim, possibilitou-se a integração das pesquisas em linguística da enunciação, desenvolvidas, principalmente, pelos trabalhos do linguista francês Émile Benveniste, afamado por suas pesquisas sobre as línguas indo-europeias e pela expansão do paradigma linguístico estabelecido por Ferdinand de Saussure em *Problemas de Linguística Geral* (1966).

Nesse propósito, tem-se o surgimento da concepção da semiótica investigativa do discurso, a qual busca analisar o enunciado; para o autor, a enunciação é o “ato de dizer”, ou seja, uma instância de mediação entre língua e fala, dessa forma, tal instância é considerada como um conjunto de categorias, em Latim, “*Ego, nunc et nunc*” – pessoa, tempo e espaço - que é pressuposta pelo próprio discurso e possibilita que a língua seja colocada em funcionamento, sendo esta um ato de realização, a qual Benveniste chama propriamente de “enunciação”; já o enunciado pode ser considerado como sendo aquilo que é proferido, assim, o produto do ato de dizer. Portanto, a partir das contribuições de Benveniste sobre a formação discursiva, foi-se representado o processo de mediação necessária para a sua constituição. Desse modo, o discurso é concebido mediante a ideia de integração entre a ordem das estruturas, no tocante às generalizações culturais e universais; e da ordem do acontecimento.

Outra profícua contribuição na formação da base da semiótica discursiva, vem da Antropologia Cultural. Logo, por buscar estudar os discursos, objetivo semelhante entre as duas Ciências; intenta-se investigar através das narrativas a modelagem e organização do imaginário social, o qual, não sendo uma atividade singular e individual, mas como usos culturais do discurso que orienta o exercício da palavra-discurso.

Segundo Greimas (1975, p. 93), “a semiótica almeja o parecer do sentido”. Com base nessa afirmação, tem-se uma clara evidência da influência da fenomenologia, de modo que o sentido é apresentado de forma relativizada, o qual é compreendido em um espaço situado entre o sensível e o inteligível, entre a ilusão e a crença compartilhada. Greimas (1975, p. 15) escreve: “[...] nos propomos a considerar a percepção como lugar não linguístico onde se situa a apreensão da significação”. Assim, a semiótica se define como uma metodologia da significação.

No tópico a seguir, será apresentado o percurso gerativo de sentido à luz da Semiótica Discursiva francesa, como ferramenta metodológica promotora de produção e interpretação da significação. Como forma de sistematizá-la, tem-se três níveis de gradação, que vão do mais

simples e abstrato ao mais complexo e concreto: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo.

### 2.5.2 A Semiótica *Standard*: seguindo o percurso

A Semiótica Discursiva, a qual tem como patrono o semioticista lituano A. J. Greimas, possui como profícua contribuição os estudos desenvolvidos pela linguística estrutural desenvolvidos por Ferdinand de Saussure, Louis Hjelmslev, Viggo Brøndal, Lucien Tesnière e Roman Jakobson; das pesquisas antropológicas de Claude Lévi-Strauss e Vladimir Propp e estudos relacionados à fenomenologia realizados por Maurice Merleau-Ponty; direcionando empenho nas análises, desde a década de 1960, ao estudo do texto. Greimas busca melhor determinar as condições da construção do sentido, ou seja, instituindo uma teoria semiótica que se relaciona com a noção de significação, capaz de conceber a linguagem com um encadeamento significativa para além da simples ideia de signo linguístico (HÉNAULT, 2006).

Nessa perspectiva, segundo Barros (1988, p. 14), “O enfoque semiótico procura organizar o texto como uma totalidade de sentido e determinar o modo de produção desse sentido, isto é, como o texto diz o que diz”. Assim, para entender e explicar o sentido do texto, Greimas (1969) buscou elaborar uma metodologia operatória, capaz de analisar a estrutura interna do texto. Nesse sentido, procura-se investigar, primeiramente, os mecanismos e procedimentos do plano do conteúdo do texto, através de um arcabouço teórico metodológico, o qual é denominado de *percurso gerativo do sentido* composto de: nível fundamental, narrativo e discursivo. Sendo cada categoria formada por um componente sintático e outro semântico, explicados por uma gramática autônoma.

A seguir, serão apresentados os três níveis do *percurso gerativo de sentido*: fundamental, narrativo e discursivo, a partir dos quais será investigado o processamento da significação, com base na Semiótica Discursiva de origem francesa.

#### 2.5.2.1 Nível fundamental

De acordo com Barros (1988, p. 16), “no nível das estruturas fundamentais, uma sintaxe explica as primeiras articulações da substância semântica e das operações sobre elas efetuadas e uma semântica surge como um inventário de categorias sêmicas com

representação sintagmática assegurada pela sintaxe”. Ou seja, a sintaxe e a semântica no nível fundamental constituem a formação do patamar formativo profundo da gramática narrativa. Portanto, no processo de abstração dos níveis que estabelecem as redes de relações que estruturam os textos, tem-se a primeira etapa do percurso de geração do sentido de um discurso.

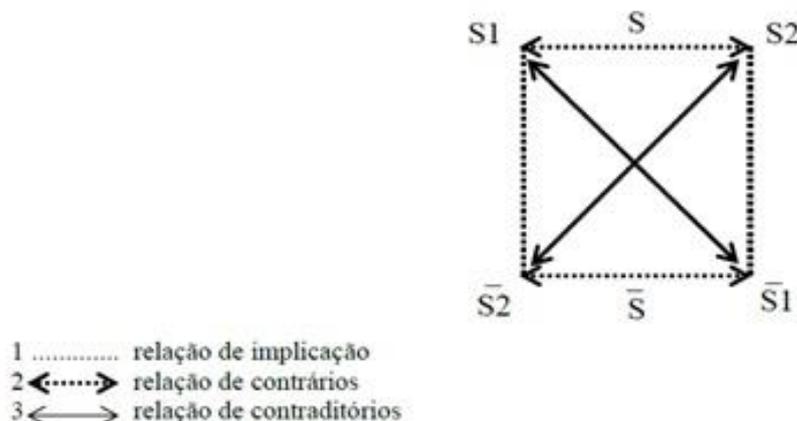
Para Barros (2010, p. 77):

Explica-se, nesse patamar, o modo de existência da significação como uma estrutura elementar, isto é, como uma estrutura em que a rede de relações se reduz a uma única relação. Trata-se da relação de oposição ou de “diferença” entre dois termos, no interior de um mesmo eixo semântico que os engloba, pois o mundo não é diferença pura. Para tornar-se operatória, a estrutura elementar é representada por um modelo lógico, o do quadrado semiótico (grifo do autor).

Dessa forma, a busca da sistematização dos elementos básicos de uma narrativa, por meio do quadrado semiótico, tem-se que dois elementos podem ser concebidos em conjunto, sob a condição de terem um traço em comum, de forma que se estabelece o sentido, a partir de uma rede de relações no nível fundamental.

Segundo Lima Arrais (2011, p. 30), “A sintaxe fundamental foi apresentada, inicialmente por Greimas, através do quadrado semiótico constituído pela relação entre os termos contrários, contraditórios e implicativos”. Assim, busca-se observar não apenas uma relação fundamental, mas uma rede fundamental de relações, o que é possível ser formalizado a partir do modelo do quadrado semiótico. Segue a apresentação do quadrado semiótico de Greimas:

**FIGURA 01: Quadrado Semiótico**



Fonte: Greimas & Courtés (2008, p.400).

A rede de relações do nível fundamental é estruturada inicialmente no modelo do quadrado semiótico, a qual somente é possível concebê-lo em componentes elementares quando S1 e S2 forem termos opostos de uma mesma ordem semântica. Assim, para Lima Arrais (2011, p. 27):

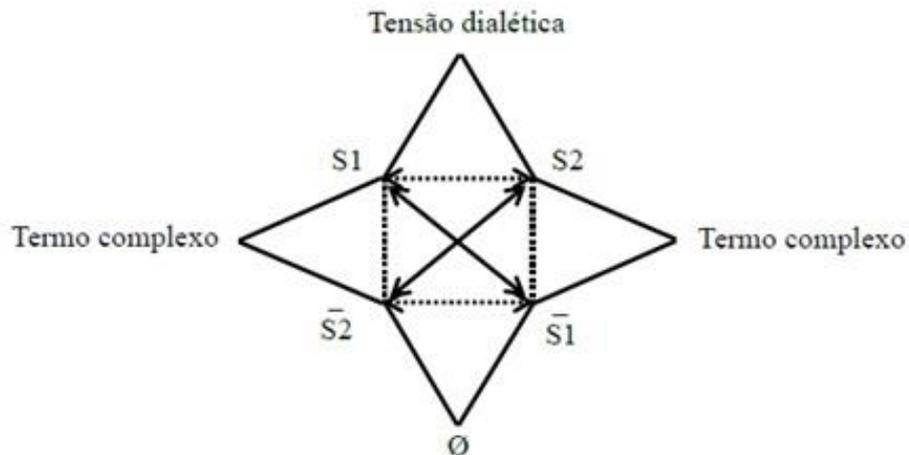
Na SINTAXE FUNDAMENTAL, encontramos as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto e que abrigam as diferenças, as oposições. Mas para que seja possível comparar dois opostos, é preciso que eles tenham algo em comum sobre o qual se estabeleça uma diferença (destaques da autora).

Com base nesse pensamento, a sintaxe fundamental foi proposta, *a priori*, por Greimas (1974), por meio do quadrado semiótico constituído pela relação binária: termos contraditórios e complementares. A partir disso, entende-se do quadrado semiótico, a seguinte relação: /S1 / *versus* /S2/ estabelecem uma relação de contrariedade; /S1/ *versus* /não S1/ e /S2/ *versus* /não S2/ constituem relações de contraditoriedade; /S1/ e /S2/ constituem os complexos da tensão dialética; /não S1/ e /não S2/, juntos, constituem o termo neutro; /não S1/ e /S2/ mantêm uma relação de complementaridade negativa /disfórico/, e /não S2/ e /S1/ mantêm uma relação de complementaridade positiva /eufórico/, dependendo da relação estabelecida no texto.

Com base na relação de contrários (S1 e S2), a concepção de quadrado é ampliada, e se estabelece o octógono, por meio do qual a interpretação do quadrado semiótico é estabelecida por Greimas (1975). Dessa forma, é possível observar uma evolução em tal abordagem metodológica (LIMA, 2007).

A partir de tais pressupostos, é possível compreender o octógono como ampliação do quadrado semiótico. Sendo assim, a noção de contrários (S1 e S2) sistematiza a existência do octógono. A tensão dialética do quadrado semiótico existe, pois, a partir da relação de contrários (S1 e S2), em que S1 pode ser representado, por exemplo, pelo termo NATUREZA, enquanto S2 representa-se pelo elemento CULTURA. Nessa linha de raciocínio, os elementos complexos subsequentes são gerados com base nas relações de implicação (S1 + S2 e S2 + S1). Por fim, o termo neutro ( $\emptyset$ ) resulta da combinação dos termos /não S1/ e /não S2/.

A seguir, apresenta-se o modelo do octógono semiótico de Greimas, a partir da explanação acima:

**FIGURA 02 – Octógono Semiótico**

Fonte: Greimas & Courtés (2008, p. 400).

Assim, nesse nível é concebido o ponto inicial da geração discursiva, onde é determinado o mínimo de sentido a partir da construção do discurso. Em consonância com Lima Arrais (2011, p. 30), “o primeiro do ponto de vista do enunciado, determina o sentido primeiro a partir do qual se constrói o discurso. Apresenta princípios lógico-conceptuais estruturados de uma sintaxe e de uma semântica fundamental”.

Nesse sentido, para melhor apresentar o processo de apreensão da sintaxe fundamental do texto, utilizaremos a primeira estrofe do poema barroco, do poeta Gregório de Matos Guerra, intitulado “Ao dia do Juízo”. O poema todo é composto de antíteses, figura de linguagem que aproxima pares de opostos, o que é uma marca da poesia lírico-amorosa do autor. Tais antíteses podem ser utilizadas como exemplo das articulações do nível fundamental da geração do sentido. Vejamos

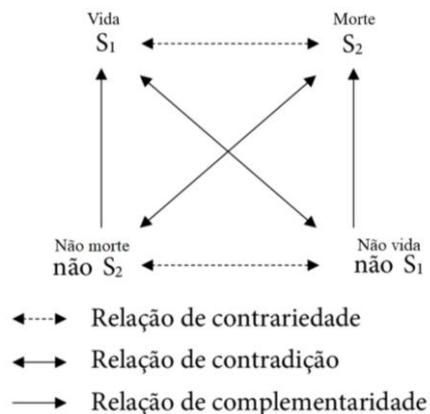
*O alegre do dia entristecido,  
O silêncio da noite perturbado  
O resplendor do sol todo eclipsado,  
E o luzente da lua desmentido!*

O texto de Gregório de Matos se estrutura nos termos contrários */vida/* (correspondente ao termo S1) vs. */morte/* (correspondente ao termo S2), observado na primeira estrofe pelas figuras *dia/sol* e *noite/lua*, respectivamente. Evidencia-se a manifestação da categoria fundamental, oposição, de diferentes formas no texto. Na passagem entre um polo a outro da oposição básica, são atribuídos os valores semânticos referentes às

categorias *vida* e *morte*, ficando o sentido do texto oscilando entre a negação da vida e afirmação da morte, quando se estabelece o processo de transformação das ações.

Aliás, de outro modo, para que a vida se transforme em morte, deve-se negar a vida; e para que a morte se transforme em vida, é necessário negar a morte. Nesse sentido, não se pode considerar a não vida como sendo sinônimo de morte, como também a não morte ser a própria vida, pois na concepção de contrariar e contradizer, mesmo sendo relações óbvias, deverão ser considerados como domínios semânticos analisáveis a partir do quadrado semiótico, estruturador da sintaxe fundamental. Vejamos:

**FIGURA 03 – Relação Binária entre Vida e Morte**



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com base no soneto de Gregório de Matos, o sentido é articulado sintaxicamente da seguinte forma. a) afirmação da vida (S<sub>1</sub>), negação da vida (S<sub>1</sub>), afirmação da morte (S<sub>2</sub>); b) afirmação da morte (S<sub>2</sub>), negação da morte (S<sub>2</sub>), afirmação da vida (S<sub>1</sub>).

Nesse sentido, a sistematização da sintaxe de um texto é fixada, permitindo uma maior dinamicidade dos valores semânticos investidos no discurso.

Assim, ao tratar a primeira estrofe de “Ao dia do Juízo”, temos as seguintes relações: *vida vs morte* (relação de contrariedade); *vida vs não vida* e *morte vs não morte* (relação de contradição). A relação entre *vida vs não morte* dá implica na existência do *dia* (complementaridade); a relação entre *morte vs não vida* implica *noite* (complementaridade);

A constituição da semântica fundamental é estabelecida a partir de sua especificidade abstrata e constitui, junto à sintaxe fundamental, a origem da geração do discurso. Portanto, segundo Greimas, o semanticismo do texto pode ser axiologizado na constituição das estruturas mais abstratas e profundas, de modo a articular as categorias (*euforia*) vs (*disforia*).

No tocante a isso, Greimas (1975, p. 09) afirma:

Trata-se de uma categoria “primitiva”, dita também proprioceptiva, com a qual se procura formular, muito sumariamente, o modo como todo ser vivo, inscrito em um contexto, “se sente” e reage a seu meio, considerado o ser vivo como “um sistema de atrações e repulsões”.

Desse modo, tais categorias fundamentais são definidas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas. Para Fiorin (2011, p. 21-22), “no entanto, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece uma diferença”.

No exemplo da primeira estrofe de “Ao Dia do Juízo”, a euforia está relacionada com a relação de conformidade do sujeito com o elemento vida, enquanto a disforia está situada na não conformidade, ou seja, na disjunção do sujeito com seu objeto de valor, que no caso é a vida, afirmando, neste segundo caso, a conjunção com a morte “o juízo final”.

Para Barros (1988), os elementos que são investidos na categoria semântica são denominados de “valores axiológicos”, não sendo apenas considerados de valores descritivos, os quais são concebidos como virtuais e atualizados nos níveis mais superficiais e concretos concebidos metodologicamente no *percurso gerativo do sentido*. Assim, no soneto de Gregório de Matos, na relação /não morte/ e /vida/ mantém uma relação de implicação positiva, pois o elemento /vida/ é apresentado como eufórico para o sujeito que deseja manter uma conjunção com a vida; já entre /não vida/ e /morte/ entretém uma relação de complementaridade negativa, porque o termo /morte/ é apresentado como disfórico no poema para o sujeito que deseja manter uma relação de disjunção com a morte.

Nesse sentido, quanto à dimensão sensível das narrativas, na qual os valores semânticos são denominados negativos ou positivos para os sujeitos, Pietroforte (2009, p. 13) afirma que

Uma vez euforizado, tal valor permanece definido como aquele em relação ao qual o sujeito narrativo busca realizar ou manter a conjunção. Contrariamente, o valor disfórico tende a ser evitado e, se em conjunção com ele, o sujeito narrativo busca a disjunção. Desse modo, a categoria eufórica vs. disfórica, dita tímica, projeta-se sobre os valores da categoria semântica e orienta os percursos narrativos do sujeito, que deriva para os valores euforizados.

Evidencia-se, dessa forma, que a estrutura fundamental, de ordem sintática e semântica, mediante uma rede criteriosa de relações, constitui a base elementar para tornarem-se narrativas, no tocante às considerações referentes ao fazer humano e à valoração

do objeto do fazer. É a partir desse nível que se concretiza o patamar discursivo, o qual organiza o texto por meio da expressão e do conteúdo enriquecido.

#### 2.5.2.2 *Nível narrativo*

Inicialmente, é necessário diferenciar narratividade de narração, pois o que determina o componente narrativo do texto é a mudança de situações, ou seja, a transformação e suas operações discursivas; sendo assim, têm-se as operações de mudanças de estado realizadas pela ação de uma personagem, a qual poderá estar explicitada ou não na constituição da materialidade do texto. Por exemplo, ao se afirmar que uma determinada pessoa foi promovida a uma vaga de emprego, ou seja, alguém a contratou, fazendo-a passar do estado de desempregada, por não ter uma ocupação empregatícia, ao estado de empregada, possuidora de uma vaga no mercado de trabalho. De tal forma, pode se considerar a existência de dois tipos básicos de narrativa, ditos modelos canônicos – sejam explícitas ou implícitas: de aquisição, no caso do exemplo citado, ou de perda, como exemplo, os textos que narram eventos de assaltos, violência, entre outros que implicam prejuízo para um determinado sujeito, vítima.

A narratividade está presente em todos os tipos de textos, de modo que os pesquisadores semióticos, a partir dos estudos realizados em meados do século XX, tomam a análise estrutural dos textos como uma das principais estratégias de apreensão do sentido.

Segundo Fiorin (2011, p. 27),

A primeira objeção que se poderia fazer, quando se diz que um dos níveis do percurso gerativo é o narrativo, é que nem todos os textos são narrativos. Na realidade, é preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Aquela é componente de todos os textos, enquanto esta concerne a uma determinada classe de textos. A narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final.

Dessa feita, ao se conceber um princípio de organização comum do discurso que transcenda o arranjo das frases, a logicidade narrativa apresenta-se como uma metodologia viável e prática para se adotar como teoria. Porém, para Fontanille (2007), tal procedimento metodológico apenas configura como mais uma possibilidade de tratar o significado, portanto, não sendo um método em que se concebe o processo de transformações das narrativas estanques, ou seja, existem, atualmente, outras possíveis abordagens, como: no que se referem

às modificações das figuras, ritmos, gêneros e demais conjuntos semânticos que independem do processo de transformação narrativo. Assim, esses novos encaminhamentos da pesquisa semiótica serão tratados posteriormente de forma sucinta.

Enquanto isso, a narração pode ser considerada como um tipo de sequência textual, as quais estão relacionadas com a estrutura do texto, ou seja, o conteúdo e a forma da maneira como um texto se apresenta, e os principais tipos de unidades estruturais, relativamente autônomas, são os seguintes: narração; dissertação; argumentação; descrição; exposição e injunção.

No nível narrativo, sobre o componente sintático, Greimas (2008) investiga as redes de relações que são construídas entre os sujeitos e os objetos-valor, ou seja, ao pensar em enunciados elementares, tem-se a análise entre duas variáveis, investimento dado pela relação-função estabelecida no mínimo entre dois actantes.

Além disso, tomam-se como unidades operatórias elementares da sintaxe narrativa os processos de transformações que constituem o programa narrativo, o qual constitui-se de um enunciado do fazer que rege um enunciado de estado. Tal procedimento metodológico propõe esquematizar as narrativas, de modo hierárquico, a tomar a constituição do sentido numa sequência que vai do programa até o esquema – o qual compreende os percursos da manipulação, da ação e o da sanção, passando pelo percurso.

De acordo com Barros (1988, p. 43-44),

Cabe à estratégia narrativa, última instância da organização narrativa, elaborar os esquemas narrativos, determinado: a articulação dos percursos narrativos; a forma do desdobramento polêmico; as tarefas do sujeito e do anti-sujeito na busca dos valores; a composição dos programas complexos, com os sujeitos delegados – um percurso de manipulação pode ser encontrado, por exemplo, no interior do percurso do sujeito, e não só no do destinador-manipulador o tipo de aquisição de valores, por apropriação ou por construção de objetos; a forma de sociabilidade, por troca ou por luta; as passagens entre as dimensões pragmática e cognitiva.

Portanto, em se tratando do componente sintático, os esquemas narrativos antecedem a composição dos discursos, pois está relacionado com a constituição da instância semionarrativa, posteriormente conduzindo a formação da enunciação.

A sintaxe narrativa operacionaliza o agir humano no intento de uma conjugação – seja em querer um determinado objeto de valor, tem-se uma conjugação, ou quando se deseja afastamento de um determinado objeto, processo de separação denominado de disjunção -, tais esquemas organizados a partir do fazer de um destinador, aquele que é doador de

competências, agindo sobre um outro sujeito, destinatário, o qual recebe competências necessárias para realizar ou não uma transformação determinada pelo texto/discurso. Como exemplo, poderia se observar o que acontece em uma cerimônia religiosa, uma celebração católica, em que o sacerdote é considerado um construtor de saber, sendo, portanto, destinador; enquanto os fiéis são os destinatários dentro do fazer pedagógico, a homilia. Pois recebem a competência para realizar uma performance, ou seja, a obtenção da salvação, perdão para os seus pecados, mediante uma vida redimida, a qual pode ser considerada como sendo o objeto de valor. Desse modo, tem-se a constituição de um contrato, em que o sacerdote, enquanto destinador, estabelece a função de orientar aos fiéis segundo os princípios da religião; e os fiéis a de obterem ensinamentos e condutas necessárias para salvação de suas almas, desse modo, arquitetada-se uma relação de acordo entre ambos.

Sendo assim, segundo Greimas (1987), estipula-se um liame funtivo, a de junção e de transformação, dando origem aos enunciados canônicos elementares: o enunciado de estado, no qual pode ser apresentado através de dois esquemas, quando o sujeito está em conjunção com o objeto de valor ( $S \cap OV$ ), ou quando está apartado do objeto de valor, ou seja, em estado de disjunção ( $S \cup OV$ ).

Além do enunciado do estado, existe o enunciado de fazer F (transformação), em que são sistematizados a passagem de um estado de conjunção a um outro de disjunção, ou a sua inversão; portanto, é o resultado de um fazer, e, para isso, segundo Greimas (1975), o estado é um elemento propulsor de uma mudança: o sujeito é determinado a partir da relação estabelecida entre o sujeito com o objeto valorizado. Desse modo, a sintaxe narrativa se dá pela sistematização dos sujeitos e suas relações com os objetos, por meio das categorias de Estado, Transformação e Estado Final.

Na análise dos percursos, deve-se lembrar que não é permitido confundir pessoas como sendo necessariamente os sujeitos e as coisas e animais como sendo os objetos. Para Tesnière (1959), os sujeitos e os objetos na semiótica são denominados de *actantes*, sobre os quais são sistematizadas as relações de estaticidade e dinamicidade no programa narrativo.

Dessa forma, o programa narrativo estabelece as transformações elementares, de modo a apresentar o enunciado regente como componente modal e o enunciado regido de forma descritiva, podendo, além disso, apresentar-se uma função modalizadora.

Segundo Greimas e Courtés (2008), essa relação pode ser apresentada pelos critérios relacionados à natureza da junção, no tocante às operações de conjunção e disjunção entre sujeitos e objetos de valor. Por conseguinte, os valores investidos tanto nos níveis pragmáticos

(relacionam o fazer), como no nível cognitivo (relacionado ao ser); por último, a natureza do sujeito, observando as concepções relacionadas aos atos de realização/transformação.

Nesse sentido, a constituição do programa narrativo, mediante a atribuição da competência modal, os sujeitos estarão aptos ou não para realizarem uma determinada performance/transformação de estados. Para Silva (2011, p. 23):

De posse de determinada competência (fazer-ser) a performance (poder-fazer e saber-fazer) poderá desencadear o querer-fazer e/ou o dever-fazer do sujeito no momento em que se instaura uma narrativa. Assim, como ser que deseja a realização, pode e sabe obter o objeto de valor, poderá o sujeito desenvolver um querer se instaurar, pertencer a narrativa, ou mesmo se não o quer, pela modalização do dever (fazer), se perceber que é imprescindível participar.

Consoante a tal entendimento, o sistema de relação em que se estabelece a mudança de estado é operacionalizada pelo investimento modal, para que melhor possa capacitar a performance. Ao passo que o programa narrativo, de acordo com o que a teoria, assume, definido na transformação de estados juntivos através do fazer transformador do sujeito da narrativa, deve-se considerar que o sujeito de estado e o sujeito do fazer são *actantes* dessemelhantes, ou seja, são finalidades narrativas distintas.

Não obstante, no nível mais concreto do percurso gerativo do sentido, subsequente ao narrativo, esses dois procedimentos narrativos podem ser efetuados por dois atores diferentes ou por um mesmo ator. Assim, quando os sujeitos do ser e do fazer são identificados como os mesmos, denomina-se o programa de acionamento, o qual se tem uma investida na realização da ação destinada pelo mesmo sujeito; porém, quando são colocados como entes distintos, o sujeito do ser e o do fazer, tem-se o contrato fiduciário, no qual é articulado um contrato em que o sujeito do ser espera que o do fazer realize a transformação.

Portanto, seguindo esse encaminhamento teórico, a Semiótica Discursiva indica que o esquema narrativo passa a ser formulado a partir das sistematizações relacionais entre o Sujeito e o Objeto, como também entre o Sujeito e os demais presentes no programa narrativo; o Destinador, o qual é considerado aquele que opera dentro do percurso de manipulação; o Destinatário, sendo o sujeito que será manipulado e o Oponente, que também pode atuar como Antissujeito, quem promoverá empecilhos dentro da narrativa, instaurando entraves para que não haja a conjunção com os Objetos desejados. Destaca-se também o Adjuvante, quem ajuda ao Sujeito a tomar posse do Objeto de Valor.

A Semiótica conceberá como *actantes* narrativos: Sujeitos, Objetos, Destinador, Destinatários, Oponentes, antissujeitos e Adjuvantes. No programa narrativo, há as relações

constituintes da base das ações, mas poderão surgir outros programas narrativos a ele, o principal, subordinados. Desse modo, será evidenciada sua definição como sistematização das ações da organização do texto, e são definidas por meio da transformação de estados juntivos, através do fazer transformador capaz de modificá-los.

Ao se tratar do esquema narrativo canônico, é necessário levar em consideração que a unidade de análise se dá por meio de ordenamento lógico-semântico, e não de uma sequência textual rigidamente constituída, podendo variar o posicionamento e modos de abordagem da manipulação, competência, performance e sanção. Nesse sentido, segundo Saraiva (2017), diante da concepção tradicional dos tipos de manipulação: tentação, intimidação, sedução e provocação; pode-se observar que, enquanto os dois primeiros tipos se concretizam com a fase da sanção; os dois últimos se situam na fase da competência.

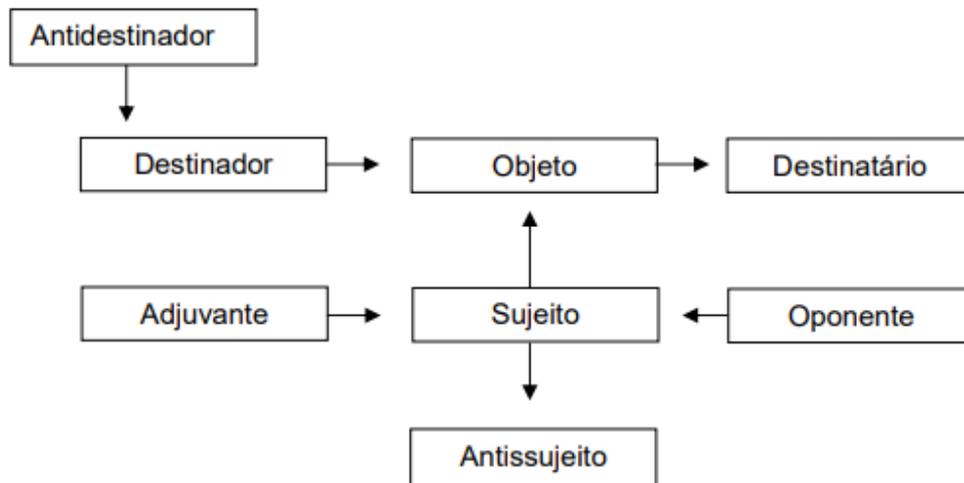
Ao se tratar o percurso narrativo, é viável considerar o método sistematizado a partir de uma sequência de programas narrativos relacionados através de elementos pressupostos. De acordo com Greimas (1975), é proposto um modelo de ação que resulta das contribuições de trabalhos anteriormente desenvolvidos por Propp e Sourriau. Daquele é observada a questão referente “às atuantes, que são classes de autores [...], possuem um estatuto metalinguístico em relação aos atores; pressupõem acabada, além disso, a análise funcional, isto é, a constituição de esferas” (GREIMAS, 1975, p. 228-229); o que antes é estabelecido por Propp para análise do conto maravilhoso russo, serve de base na sistematização do modelo atuacional empregado pela Semiótica Discursiva. Já de Sourriau, a articulação dos elementos que compõem a narrativa é notoriamente fundamental no trato das tipologias e papéis determinados por Greimas (1975, p. 230), os quais são compostos por seis atuantes:

Leão, a Força temática orientada; Sol, o Representante do Bem desejado, do valor orientado; Terra, o Obtendedor virtual desse bem (aquele para o qual trabalha o Leão); Marte, o Oponente; Balança, o Árbitro, atribuidor do Bem; Lua, o Auxílio, reduplicação de uma das forças precedentes.

Em vista dessas contribuições para o trabalho com as tipologias de papéis apresentados anteriormente, Greimas (1975) elabora um modelo atuacional, em que relaciona o Sujeito ao Leão de Sourriau, o Objeto ao Sol, o Destinador à Balança e o Destinatário à Terra; a Lua como Adjuvante e Marte o Oponente. A partir de tais contribuições, evidenciando as relações entre os atuantes na narrativa, concebe-se uma reestrutura do modelo atuacional, o qual é organizado a partir da relação entre sujeito e objeto de desejo. Este situado entre o destinador e destinatário, em que as aspirações do sujeito são moduladas pelas projeções do

adjuvante, aquele que auxilia no processo de conjunção com o objeto de valor/desejado; e o oponente, responsável por contribuir com empecilhos, capazes de, ao prejudicar a relação, causar uma disjunção, segundo o gráfico a seguir:

**FIGURA 04: Modelo Atucional elaborado por Batista (1999)**



Fonte: Batista (1999, p. 33)

Nesse modelo, são explicitadas as possibilidades da “investidura temática”, caracterizada como uma força resultante da relação entre sujeito e objeto (representado graficamente pela flecha). O sujeito conduz o objeto, que é orientado tanto como objeto de seu desejo, como objeto de comunicação entre destinador e destinatário – do destinador ao destinatário. A sintaxe narrativa engloba um Sujeito executor de um percurso à procura de um Objeto de Valor. Esse Sujeito pode ser auxiliado por um Adjuvante ou prejudicado de alguma forma por um Oponente (LIMA, 2007).

Desse modo, ao adquirir tais habilidades cobradas para um fazer/transformação, tem-se a realização da performance. Nesta fase é operacionalizada as mudanças de estados situadas na narrativa. A exemplo disso, pode-se analisar a seguinte situação: a aprovação em um vestibular, em que é configurado com a passagem de um estado de disjunção com o conhecimento necessário para a conjunção com a vitória advinda da mencionada aprovação. Tais etapas de transformações são denominadas de performance. É importante observar que o sujeito que realiza a transformação e o que entra em conjunção ou disjunção com um objeto de valor podem ser diferentes ou o mesmo.

A narratividade, concebida como espetáculo, é entendida como sequência que subjaz todos os textos. Logo, em uma narrativa mais complexa existe, de certo modo, um programa

principal de base, articulado com outro(s) subordinado(s), denominado de uso. Nesse sentido, na realização desses programas, tem-se a articulação entre a competência e a performance que, para a semiótica, é intitulada de percurso narrativo da ação. No entanto, existe outros percursos narrativos: o da manipulação e o da sanção. Veja-se a ilustração a seguir:

**QUADRO 03 – Papéis Narrativos**

MANIPULAÇÃO	COMPETÊNCIA	PERFORMANCE	SANÇÃO
Destinador – manipulador ↓ Destinatário - manipulado			Destinador – julgador ↓ Destinatário – julgado
<i>/querer/ /dever/</i>	<i>/saber/ /poder/</i>	<i>/fazer/</i>	<i>/julgar/</i>

Fonte: Saraiva (2017).

Sob esse viés, para a sistematização do programa narrativo, segundo Saraiva (2017, p. 55), as categorias “tal como estão ordenadas no quadro acima, refletem antes um ordenamento lógico-semântico do que a sequência textual propriamente dita, pois sempre é possível imaginar textos que principiem pela sanção”. Como exemplo, têm-se as narrativas policiais e de cunho investigativo, as quais partem de um ocorrido que requer sancionamento de tais ocorrências.

No tocante ao componente semântico da narrativa, busca-se averiguar as modalizações dos valores atribuídos nos objetos a partir das perspectivas dos sujeitos, assim, tem-se a instância da atualização dos valores. Conforme apregoado por Barros (2010, p. 89), trata-se do componente que “estuda a seleção dos elementos semânticos, sua inscrição como valores nos objetos relacionados com sujeitos e a qualificação modal das relações dos sujeitos com os valores e com seus fazeres”. Para a Semiótica, ao se tratar a constituição das modalizações, tanto do ser como também do fazer, deve-se considerar como modalidades: o querer, o dever, o poder e o saber.

Ao se tratar da natureza modal – querer, dever, ser e parecer -, como também suas sobremodalizações, a análise semântica se dá pelo investimento na compreensão dos processos de transformações constituintes na relação sujeito e seus objetos de valor. Refletindo sobre isso, Silva (2011, p. 31) afirma que: “a natureza modal e as sobredeterminações são denominadas: aléticas (ser pelo fazer); deônticas (fazer pelo dever), factitivas (fazer pelo fazer), volitivas (fazer pelo crer); epistêmicas (fazer pelo ser) e

doxásticas (fazer pelo crer)”. Segundo essa linha de raciocínio, pode-se conceber, como particularidades das narrativas, a formação e organização do percurso adotado pelos sujeitos dentro do programa. Dessa forma, a narrativa é construída em uma sequência que compreende quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção, conforme o quadro seguinte que ilustra o esquema narrativo canônico elaborado pela Semiótica Discursiva, de forma a comportar a circulação de valores entre sujeitos:

**QUADRO 04 – Esquema Narrativo Canônico**

<b>Esquema narrativo canônico</b>			
<b>manipulação</b>	<b>competência</b>	<b>performance</b>	<b>sanção</b>
<i>/querer/ /dever/</i>	<i>/saber/ /poder/</i>	<i>/fazer/</i>	<i>/julgar/</i>

Fonte: Saraiva (2017)

A manipulação é constituída como uma forma de contrato entre as funções sintáticas de destinador-manipulador e destinatário-manipulado. Logo, está presente em situações comunicativas persuasivas envolvendo dois sujeitos, mesmo quando pressuposto ou não haja uma consolidação das intenções dos sujeitos no final do esquema narrativo.

Para Tatit (2011, p. 191), “O que importa é o esforço do destinador no sentido de despertar a confiança do destinatário (fazer crer) para, em seguida, completar a manipulação, fazendo-o fazer ou não-fazer.” Assim, as quatro tipos mais comuns da manipulação, são, segundo Fiorin (2011), a tentação, mediante a promessa de uma recompensa na busca pelo objeto de valor positivo, o destinador-manipulador persuade o destinatário a realizar um fazer; a intimidação se dá por meio de ameaças, em que o manipulador exige que o destinatário realize uma ação mediante amedrontamento; a sedução é uma manipulação que depende da manifestação de um juízo de valor positivo do destinatário-manipulado, para que seja convencido a executar um fazer; por último, tem-se a provocação, quando o destinador-manipulador motiva o destinatário através de um juízo negativo sobre a sua competência modal à realização de um fazer. Para Saraiva (2017, p. 59):

As estruturas de manipulação acima descritas, podem ser exemplificadas nas seguintes situações: 1. Tentação: o pai diz para o filho que, se ele passar no Enem, ganhará um carro zero de presente. 2. Intimidação: o pai diz para o filho que, se ele não passar no Enem, ficará sem a mesada por um ano. 3. Sedução: o pai diz para o filho que é impossível que ele não passe no Enem

já que é um excelente aluno. 4. Provocação: o pai diz para o filho que ele não passará no Enem pois não estudou o bastante.

A competência é a aquisição de valores modais necessários para a realização do programa narrativo, pois a articulação entre aquisição de competências e a execução da ação, define o percurso narrativo. Consoante Fiorin (2011, p. 30), “Na fase da competência, o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer. Cada um desses elementos pode aparecer, no nível mais superficial do discurso, sob as mais variadas formas”.

Depois disso, temos a sanção, considerada a última fase de uma narrativa complexa, pensada a partir da sequência canônica. Nesse estágio da narrativa, é onde é possível observar o resultado da realização da performance, com o reconhecimento do sujeito que realizou a transformação. Portanto, nessa fase, faz-se a distribuição de homenagens e punições, as quais podem ser pragmáticas, quando há atribuição de prêmios e castigos de maneira objetiva, ou cognitivas, no que diz respeito à atribuição de juízos de valor positivos ou negativos em relação ao fazer do sujeito, mediante tais atos em que o sujeito destinatário-julgado é analisado e recompensado por outro sujeito, destinador-julgador; ou por ele mesmo, como valor da performance.

Desse modo, é na sanção em que o “ser” é articulado ao “parecer”, organizando-se em quatro possibilidades de valores do programa narrativo de base. Segundo Fiorin (2011, p. 31), “É na fase da sanção que ocorrem as descobertas e revelações”.

Ao verificarmos a possibilidade garantida aos sujeitos da narrativa em entrarem em conjunção com os objetos-valor por meios individuais ou quando auxiliados por outros sujeitos, Barros, (1988) apresenta como se dá os critérios de aquisição vs. privação e transitivo vs. reflexivo:

**QUADRO 05 – Sujeitos da Narrativa**

NATUREZA DA FUNÇÃO	RELAÇÃO NARRATIVA / DISCURSIVA	DENOMINAÇÃO	EXEMPLO
AQUISIÇÃO	TRANSITIVA	DOAÇÃO	Alguém doa o objeto de valor
AQUISIÇÃO	REFLEXIVA	APROPRIAÇÃO	O sujeito adquire por si o objeto de valor
PRIVAÇÃO	TRANSITIVA	ESPOLIAÇÃO	Alguém tira o objeto de valor do sujeito
PRIVAÇÃO	REFLEXIVA	RENÚNCIA	O sujeito renuncia o objeto de valor

Fonte: Barros (1988, p. 70).

Segundo o esquema apresentado, fica evidenciado o sistema relacional “solidário” entre a sintaxe e a semântica narrativa; pois a ligação entre esses dois componentes contribui para formação do sentido do texto. Assim, ao observarmos o programa narrativo a partir do componente sintático, o qual é definido como enunciados de fazer e de estado.

### 2.5.2.3 *Nível discursivo*

O nível discursivo é o patamar mais acessível à análise semiótica, pois é situado na superfície, mais próximo da manifestação textual; sendo, portanto, compreendido com certa concretude, devido aos procedimentos de enriquecimentos semânticos. Segundo Greimas (1975, p. 195), é o “discurso (que), considerado no nível de superfície, aparece, então, como um desdobramento sintagmático salpicado de figuras polissêmicas, carregadas de virtualidades múltiplas, reunidas frequentemente em configurações discursivas contínuas e difusas”.

Desse modo, as estruturas abstratas do nível narrativo são revestidas, capazes de garantir concretude no processo de discursivização do texto na produção da significação. Logo, como os demais níveis do *percurso gerativo do sentido*, o nível discursivo é organizado por meio de uma gramática discursiva, a qual é responsável pela oposição entre enunciação e enunciado, concebida a partir dos componentes: sintático, em que é analisada a relação entre enunciação e discurso/enunciado, atentando para a constituição e manifestação das unidades discursivas; e o componente semântico que, segundo Barros (1988, p. 14), “estabelece percursos temáticos e revestimentos figurativamente os conteúdos da semântica narrativa.

Mediante a gramática discursiva, busca-se metodologicamente observar a relação de oposição e suas implicações entre a instância da enunciação e a constituição do enunciado, o discurso – “dito” – assim como também sua implicação na geração da significação; então, são elencados os elementos resultantes da enunciação daqueles que estão contidos na gramática semionarrativa, tomadas na forma de uma *actância*, uma extensão e uma duração.

Nesse sentido, os processos semionarrativos são especificados e concretizados na enunciação, a qual, na semiótica, é entendida como a instância de produção do enunciado, constituída na relação entre enunciador e enunciatário, os quais são denominados de sujeito da enunciação.

De acordo com Benveniste (1966, p. 84),

O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. Desde que ele se declara locutor, e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário.

Isso posto, a enunciação é compreendida como sendo a instância da enunciação pressuposta, ou seja, um conjunto de categorias de – pessoa (*ego*), espaço (*hic*) e tempo (*nunc*) – que cria um domínio e coloca a língua em funcionamento; sendo, portanto, concebida como um ato de realização. Assim, estando a língua entendida como do domínio da virtualidade e a fala da realização, então há no processo uma tomada individual na performance da comunicação.

Para Fiorin (2011, p. 55), “Os esquemas narrativos são assumidos pelo sujeito da enunciação que os converte em discurso. A enunciação é o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação). Ao realizar-se, ela deixa marcas no discurso que constrói”. Nesse sentido, a enunciação é vista como “o ato de dizer”, e o enunciado é o “dito”, ou seja, o produto do ato de dizer; isso faz da enunciação a instância de produção do discurso.

Em sua sintaxe, o discurso é construído pelas categorias discursivas de pessoa, tempo e espaço. Segundo Greimas e Courtès (2008), os citados procedimentos são mecanismos de instauração denominados de: *debreagem* e *embreagem*. Logo, a *debreagem* é entendida como uma operação de separação, ou seja, de distanciamento, promovida pela instância da enunciação dentro do processo de discursivização, dos seus elementos constituidores do enunciado, do discurso/dito; os quais compõem a sua estrutura de base.

Com vista nisso, a constituição das categorias de tempo, pessoa e espaço são essenciais para a formação do discurso. Partindo dessas categorias, tem-se a *debreagem* enunciativa que são os mecanismos de projeção no enunciado de pessoa (eu/tu), tempo (agora) e espaço (aqui); *debreagem* enunciva que constitui a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (*alhures*).

Segundo Fiorin (2011, p. 58-59), nessa perspectiva,

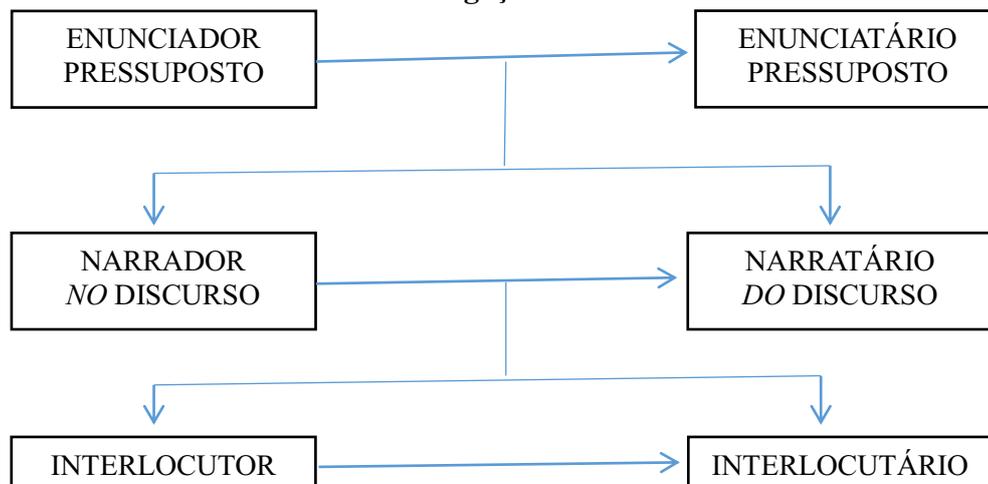
Há três tipos de *debreagens* enunciativas e três de *enuncivas*: as de pessoa (*actancial*), as de espaço (*espacial*) e as de tempo (*temporal*). A *debreagem* enunciativa *projeta*, pois, no enunciado o eu-aqui-agora da enunciação, ou seja, instala no interior do enunciado os *actantes* enunciativos (eu/tu), os de espaços enunciativos (aqui, aí, etc.) e os

tempos enunciativos (presente, pretérito perfeito 1, futuro do presente). A debreagem enunciativa constrói-se com o *ele*, o *alhures* e o *então*, o que significa que, nesse caso, ocultam-se os actantes, os espaços e os tempo da enunciação. O enunciado é então construído com os actantes do enunciado (terceira pessoa), os espaços do enunciado (aqueles que não estão relacionados com o aqui) e os tempos do enunciado (pretérito perfeito 2, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do pretérito ou presente do futuro, futuro anterior e futuro do futuro).

Desse modo, esses regimes de projeção da enunciação no enunciado possibilitam outros modos de enunciar a partir das combinações de pessoas, tempos e espaços enunciativos e enuncivos. Contudo, é próprio da debreagem enunciativa, devido à colocação explícita dos elementos do eu-aqui-agora no discurso/enunciado, confere ao texto uma certa subjetividade, pessoalidade, estratégia discursiva adotada em gêneros literários que prezam pelo efeito expressivo, como os textos líricos; do contrário, quando enuncivo, ao disjungir do sujeito (não eu), do espaço (não aqui) e o tempo (não agora), atribui-se um efeito de objetividade ao discurso, próprio de gêneros textuais que objetivam falar da realidade de forma imparcial como os textos científicos e jornalísticos.

Com base nesses mecanismos de discursivização, os efeitos conferidos pela enunciação são advindos de procedimentos de instaurações pressupostas ao enunciado; para isso, tal investimento se dá de forma a ser manifestada no texto no qual se projeta de diferentes formas e com diferentes finalidades. No tocante a isso, o esquema a seguir ilustra a delegação de vozes no discurso.

**FIGURA 05 – Delegação de Vozes Discursivas**



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com base na **FIGURA 05**, evidencia-se que as resultantes da enunciação podem ser acertadamente consideradas com efeitos que não são fixos dentro de um discurso, variando segundo o universo discursivo, pois a enunciação mantém-se geralmente pressuposta, passando por variações nos textos, de modo a atender diferentes contratos e finalidades comunicativas. Tem-se, dessa forma, a delegação de vozes do narrador no discurso em primeira pessoa por meio do enunciador pressuposto, o qual concede ao narrador a possibilidade de narrar o discurso a partir do seu espaço. Assim, após ter sido situado, o narrador tem o poder de transferir internamente a manifestação de vozes aos interlocutores, sendo, para isso, utilizados os personagens, conferindo-se como mais uma possibilidade de formação do sentido de acordo com as configurações discursivas, de forma a outorgar a responsabilidade discursiva a outro dentro do texto (FIORIN, 2011).

A partir desse processo, dois mecanismos são engendrados: a embreagem e a debreagem. A embreagem, diferentemente da debreagem, segundo Greimas e Courtès (2008), é responsável por produzir um efeito de sentido no discurso, o qual é conferido através da articulação de planos distintos, o código e a mensagem, de modo a desreferenciar o enunciado produzido, ou seja, em sua acepção geral, corresponde a processos estritos de uso do “ele” com valor de “eu”; do “/alhores/ não aqui” com valor do aqui e o “/então/ não agora”, para presentificar, isto é, valor do “agora”, o tempo do discurso.

Portanto, imprime-se ao enunciado uma suspensão das categorias de pessoa, espaço e tempo. Então, como na debreagem, esta também é constituída no intuito de criar efeitos de aproximação/subjetividade, sendo enunciativa, como também de afastamento/objetividade ao ser constituída de forma enunciva.

Para Fiorin (2011, p. 75), tais mecanismos são usados como estratégias argumentativas, uma vez que “consiste no conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário”. Desse modo, seja por meio da neutralização ou evidenciamento das categorias discursivas, intenta-se construir o enunciado.

Ao lado da sintaxe, a semântica discursiva dá-se pela relação entre temas e figuras. Fiorin (2011, p. 91) afirma que “A figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural”, enquanto “Tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulho, etc.”

Dessa feita, evidencia-se a constituição da semântica do nível discursivo, em que os valores apontados pelo sujeito da enunciação, empregados por meio de percursos temáticos,

ganham investimentos figurativos, mediante a asseguarção da coerência semântica do enunciado. A título de exemplo, vejamos a estrofe do poema *Não admito que esta hora seja de tristeza*, publicado em 2012, por Dídimo.

*cavando fundo o poço da tristeza  
com as unhas com os dentes  
com os olhos com o coração  
irromperá por certo uma alegria maior  
in – des – tru – tí – vel*

Com base no texto acima, podemos depreender que a realização linguística são figuras que permitem a emergência de temas como, a exemplo de *tristeza* e de *alegria*. Os temas são abstratos enquanto as figuras são a concretização dos temas.

Assim sendo, ao garantir sentido ao texto, tais procedimentos utilizados na materialização dos conteúdos discursivos, não são postos de forma a possibilitar uma liberdade plena de interpretação dos leitores, pois, para isso, são garantidas a partir das virtualidades significativas presentes no texto. À vista disso, a coerência semântica conferida a um texto, o que o torna uma unidade, é a recorrência de elementos, traços semânticos através do discurso.

Segundo Greimas e Courtès (2008, p. 197), o citado procedimento discursivo é denominado de “isotopia”, e consiste na reiteração de traços semânticos ao longo de uma cadeia sintagmática, que confere unidade discursiva. Sobre isso, Fiorin (2011, p. 113) explica que, “para o leitor, a isotopia oferece um plano de leitura, determina um modo de ler o texto”; logo, tem-se uma orientação sobre o percurso a ser seguido durante a leitura de um texto, ao se constituir o sentido investido, levando-se em conta a inscrição de tais elementos isotópicos.

Após discorrermos sobre o Percurso Gerativo da Significação, na seção seguinte, trataremos a respeito de algumas das ramificações da Semiótica Discursiva, que posteriormente serão usadas como embasamentos teórico-metodológicos para esta pesquisa, a exemplo da Semiótica Semissimbólica e Semiótica Tensiva. Tais vertentes definem a significação como objeto de estudo e o fazem de acordo com o *percurso gerativo do sentido*.

### 2.5.3 Outros olhares semióticos além do percurso

Com base no Percurso Gerativo da Significação, a Semiótica Discursiva tem agregado outros olhares que dinamizam o percurso. Essas outras perspectivas teóricas acerca do texto e

de sua construção de sentido que se expandem para além do percurso gerativo já conhecido tem em vista o fato de o discurso ser a última etapa no processo de construção dos sentidos do texto durante o percurso gerativo (FIORIN, 1996).

Destacamos aqui a Semiótica Visual e a Semiótica Tensiva porque delas faremos uso na nossa proposta de leitura de clássicos em quadrinhos. Sobre a evolução do Percurso Gerativo, Fontanille (2007, p.22) escreve:

O contexto no qual evoluem hoje as ciências da linguagem é completamente outro: as estruturas tornaram-se “dinâmicas”, os sistemas se auto-organizaram, as formas inscrevem-se em topologias e o campo das pesquisas cognitivas ocupou, estejamos de acordo ou não, o lugar do estruturalismo em sentido restrito. Em muitos aspectos, essa mudança ainda é superficial, não modificando profundamente as hipóteses e os métodos que, para além das modas intelectuais, definem em profundidade o espírito das ciências da linguagem. Todavia, solidária a seus vizinhos mais próximos, a semiótica encontrou, ao longo dos quinze anos, e ainda encontra hoje em dia novas questões: ela descobre novos campos de investigação e desloca progressivamente seus centros de interesse.

Conforme apregoado pelo autor, há, nos dias atuais, novos contextos sociais, linguísticos e comunicativos, o que promove o fato de as estruturas da linguagem se tornarem mais dinâmicas no sentido de adequarem-se às situações diversas do cotidiano das pessoas. Assim, também a Semiótica assume tal posicionamento, ao ser expandida para novos horizontes da construção de sentido do texto, tendo em vista que não se limita apenas ao Percurso Gerativo de Significação, o que por si só já traz grande repertório para os estudos em questão.

No entanto, podem-se encontrar situações e problemáticas de sentido mais atuais, o que requer o surgimento de novos campos investigativos e, como consequência, novos acréscimos para o trato com a questão textual. Isso demonstra o fato de ser a linguagem algo que constantemente se renova com novas abordagens.

Destacamos os estudos acerca da Semiótica Tensiva, que é formulada com base nos conceitos de intensidade e extensidade, sob o olhar de Fontanille e Zilberberg.

Pietroforte (2009, p. 14) explica que:

[...] Fontanille e Zilberberg utilizam os conceitos de intensidade e extensidade para formular a semiótica tensiva. Ao lado do modelo do quadrado semiótico, propõem a fundamentação do sentido a partir da articulação de dois eixos, o da intensidade e o da extensidade, regulados não por operações de afirmação e negação, mas por inflexões de tonicidade sobre cada eixo. Afirmar e negar, nessa concepção, é dar mais ou menos tonicidade nos valores investidos.

Partindo de uma dimensão contínua do sentido do texto, a Semiótica Tensiva considera o texto como um todo constante, motivando a pensar os termos considerados simples na geração do sentido como formas mais complexas. Fiorin (2011), ao mensurar o fato de que a semiótica tensiva pode ser entendida como a incorporação daquilo que é contínuo na teoria, isto é, a percepção de que a construção do sentido não é algo acabado, mas constante em todo o processo de produção de sentido, fornece uma leitura didática sobre a ideia do contínuo da tensão.

A Semiótica Tensiva trabalha com o conceito do fazer missivo, caracterizado por Zilberberg, como aquele que elabora novamente o *percurso de geração do sentido*, com base na definição de categoria missiva, articulada em remissivo, contrapondo-se ao emissivo (ZILBERBERG, 2006). É importante pontuar que a palavra *missivo* significa algo que se remete, ou ainda o que se arremessa, podendo denotar aquilo que já veio ou está por vir. Assim, faz referência ao ato de articular o fluxo discursivo, ressaltando sua continuidade, portanto, em consonância com os elementos apresentados a respeito da semiótica tensiva que trata o texto e seus sentidos como atividades contínuas e progressivas. Para Pietroforte (2009, p. 47),

Do tensivo ao missivo, a orientação para o relaxamento se dá no fazer emissivo e a interrupção dessa orientação, no fazer remissivo. Tanto a categoria tensiva quanto a missiva estão em função do sujeito da enunciação. Nele se articulam a tensividade na relação tensão vs. relaxamento e a missividade na relação remissivo vs. emissivo com seus respectivos regimes espaço-temporais.

Dessa forma, redimensiona-se o percurso gerativo de sentido com relação à missividade. Essa nova roupagem dada ao percurso a partir do fazer missivo relaciona a categoria tensiva como fundamental no processo. Sobre esta questão, Pietroforte (2009, p. 47) explica: “Articulada em *tensão vs. relaxamento*, a categoria tensiva determina a projeção das forjas e os valores colocados em discurso”. Dessa maneira, a categoria tensiva e sua derivação, que se dá na categoria remissiva, a qual envolve pessoa, tempo e espaço, são operadoras do nível fundamental.

A dimensão narrativa do percurso parece ser articulada com termos voltados para os enunciados indicadores de estado, denominados enunciados de ser e enunciados de fazer. Já no nível discursivo, há no percurso figurativo o fazer missivo e os regimes modais, capazes de mensurar a maneira como o discurso se coloca na história.

Nesse sentido, a Semiótica Tensiva vem ao encontro da necessidade de se compreender a dimensão de continuidade que possui o sentido. Em vez de afirmações e negações presentes no quadrado semiótico, adotaram-se as inflexões tônicas, e o que se concebiam como termos simples agora são tidos como termos complexos em tais abordagens.

Pietroforte (2007, p. 14) mostra que:

Partindo dessas considerações, Fontanille e Zilberberg utilizam os conceitos de intensidade e extensidade para formular a semiótica tensiva. Ao lado do modelo do quadrado semiótico, propõem a fundamentação do sentido a partir da articulação de dois eixos, o da intensidade e o da extensidade, regulados não por operações de afirmação e negação, mas por inflexões de tonicidade sobre cada eixo. Afirmary e negar, nessa concepção, é dar mais ou menos tonicidade nos valores investidos.

À luz de tal consideração, percebe-se que há uma nova roupagem dada ao percurso nessas condições. Conforme a afirmação supracitada, há um projeto paralelo ao percurso, que entende os eixos de intensidade e extensidade a partir da possibilidade não mais de afirmar ou negar, mas de considerar tonicidade em cada um dos eixos presentes.

Além desses conceitos revistos da Semiótica Tensiva, outra abordagem na qual buscaremos apoio para sugerir o estudo dos sentidos do texto nesta pesquisa é a Semiótica Visual, proposta por Pietroforte (2007). Essa teoria, também chamada de Semiótica Plástica, por sua vez, não mais enfatiza apenas as relações constituintes entre os signos, mas sim no percurso de significação construído, que é capaz de produzi-los de forma profícua. De tal modo, percebe-se a ênfase dada na construção dos sentidos, o que redireciona os olhares semióticos nos dias atuais, assim como outras correntes.

De forma paralela à Semiótica Plástica, o Semissimbolismo é necessário para tais abordagens, tendo em vista sua função essencial, que é a de trazer ao leitor uma nova forma de interpretação do mundo, que abarca possíveis relações existentes entre a forma, que é o plano de expressão, as cores e suas relações de sentido, o que caracteriza o plano do conteúdo. Não é apenas uma associação padronizada entre forma e conteúdo, mas sim uma relação que interage, além desses dois elementos, questões relativas ao visual, muito empregadas pela Semiótica Plástica.

Conforme Pietroforte (2007), ao analisar os componentes cromáticos, eidéticos e topológicos, pode-se determinar, através de contrastes, a formação do plano da expressão. As categorias cromáticas dizem respeito às inúmeras maneiras de combinação de cores, de modo a constituírem significantes, perceptíveis entre a oposição homogênea *versus* heterogênea, a exemplo de puro/mesclado; as eidéticas, construtoras de formas, vistas como associações de

linhas, cores e volumes, formando contrastes, como côncavo/convexo; as topológicas levam em consideração a posição e orientação do movimento e das formas com relação ao espaço, partindo de contrastes como alto/baixo, por exemplo.

Conforme Morato (2010, p. 140):

O conceito de semissimbolismo experimentou, inicialmente, pouco desenvolvimento. Ele ocorreria nas linguagens chamadas semissimbólicas: aquelas em que a significação se dá pela correspondência de categorias, e não de elementos isolados. As categorias envolvidas nesse tipo de abordagem se apresentam como oposições do plano de conteúdo e do plano de expressão que se relacionam por homologação.

Na perspectiva de tal afirmativa, o Semissimbolismo, mesmo tendo enfrentado um desenvolvimento gradual lento, no início, tornou-se bastante abrangente nas abordagens da semiótica plástica, por ampliar as questões relativas à forma e ao conteúdo. Dessa forma, as noções basilares de forma e conteúdo são concebidas em sua amplitude, dado o entendimento de que o percurso é concebido com novas noções em seus três níveis.

Nesse sentido, Pietroforte (2004) ressalta o fato de que a semiótica plástica se enquadra na semissimbólica, tendo em vista a integração desta envolvendo a semiótica poética. Dessa maneira, todas as relações semissimbólicas são capazes de relacionarem-se com a poesia em sentido geral do termo, porém nem toda relação poética pode ser entendida como semissimbólica.

Para Barros (2010, p. 80-81):

O texto resulta da junção do plano do conteúdo, construído sob a forma de um percurso gerativo, com o plano da expressão. Essa relação acarreta problemas específicos de linearização, nos textos verbais, de ocupação do espaço, na pintura, de escolha lexical, de coesão e de programação textual e muitos mais.

Como complemento às manifestações greimasianas, surge o que Landowski (2014) apresenta como expansão do nível narrativo do percurso gerativo da significação. O teórico menciona o fato de não ser essa a maneira canônica e universal de se considerarem manifestações narrativas em um texto, utilizando-se de considerações que apresentam o fato de outras modalidades surgirem ao longo da construção de sentido do texto. Segundo Landowski (2014, p. 07),

Uma afirmação corrente entre os semioticistas era que o nível narrativo tinha sido o patamar mais bem desenvolvido do percurso gerativo do sentido. Essa asseveração levou à crença de que a notável redução operada por Greimas nas funções proppianas chegara a um modelo de narratividade elegante, simples e universal. Proclamava-se que o chamado esquema narrativo

canônico, com suas quatro fases, a manipulação, a competência, a performance e a sanção era um molde que se aplicava mecanicamente às narrativas reais, mas era um modelo de previsibilidade, que permitia a compreensão de cada narrativa em toda a sua complexidade. Disseminou-se então a certeza de que a estrutura proposta por Greimas era verdadeira e, portanto, o arcabouço teórico do nível narrativo estava pronto. No entanto, não é assim que as coisas se passam no domínio da ciência.

Conforme os pressupostos apresentados, a Semiótica Discursiva possui outras manifestações além do *percurso gerativo de sentido*, o que não a limita a tratar apenas uma vertente de pensamento teórico acerca da construção de sentidos do texto. Tais manifestações surgem a partir da necessidade de se buscarem outras formas de se construir sentidos para as mais diversas situações como continuidade do sentido, apresentada pela Semiótica Tensiva, a construção imagética, como ressalta a Semiótica Plástica. Todas essas formas visam à produção profícua de sentido do texto.

Importante destacar que essa base teórica da Semiótica será nosso ponto de apoio para a elaboração do produto didático que sugerimos nesta investigação. A intenção não é realizar uma análise da HQ, *O Guarani*, de Ivan Jaf, mas sugerir um material para a condução do trabalho com a leitura no Ensino Fundamental II, cuja teoria semiótica seja didatizada por meio de uma transposição didática na medida do possível.

Em 1979, Greimas publica o artigo *Pour une sémiotique didactique*, na *Acta Sémiotique-Bulletin*. Discorrendo sobre as ideias de Greimas, Portela (2019, p. 76) escreve que o autor “faz as vezes de manifesto teórico, postulando os limites da abordagem semiótica e a forma de proceder a análise do discurso didático”. E continua explicando que, segundo Greimas (1979), suas reflexões:

[...] dão uma base estrutural à abordagem semiótica da didática, que se limitaria a reconhecer as formas que organizam o discurso didático enquanto modelos didáticos de construção, deixando os problemas de conteúdo e de investimento ideológico a cargo de outras semióticas conotativas.

Nesse sentido, volta-se para um /dever-ser/ que constrói um /dever-fazer/, de acordo com normas instituídas por um sistema modal de injunções, destacando proibições e prescrições. Destaca-se, nessas normas, o discurso da autoridade caracterizado por um poder. O docente direciona o saber, atuando no controle da competência semântica do aluno de forma sistemática e objetiva, de modo que a competência modal deste é aperfeiçoada (PORTELA, 2019).

Ainda de acordo com Portela (2019), para Greimas (1979), “A narrativização e, conseqüentemente, o ponto de vista modal é que conferem o grau de formalização necessário à descrição da semiótica-objeto” (2019, p.76). Na mesma direção, destaca que Greimas resume suas ideias, escrevendo que se a semiótica didática acontecer efetivamente, ela se dará sempre numa maiêutica.

Seguindo as discussões teóricas, no capítulo seguinte, será tratado a respeito do percurso histórico dos quadrinhos e suas características. Além disso, será abordado acerca dos quadrinhos utilizados como auxílio na leitura de textos literários e suas relações na sala de aula, considerando possíveis desafios presentes para a prática docente.

### 3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O TEXTO LITERÁRIO

As histórias em quadrinhos, por muito tempo, eram difundidas somente através de veículos de comunicação em massa, como jornais e revistas. Depois passaram a revistas em quadrinhos e depois livros. Consistem em unir texto verbal com não verbal, gerando um tipo de texto sincrético que, por meio da sequência de fatos, conta uma história associando elementos imagéticos e linguísticos. Na atualidade, as HQs são veículos próprios de discurso, tendo em vista seu crescente número de publicações por variadas editoras e em variados suportes. Nesse processo de publicação, encontra-se o texto em quadrinhos como ferramenta na adaptação de obras literárias clássicas. E podem promover no leitor jovem melhor motivação para buscar, mais tarde, a obra literária original clássica.

Nessa direção, este capítulo apresenta, com base em Vergueiro (2017), Eisner (1989), Cagnin (2014), Cirne (2000), Ramos (2014), dentre outros, na primeira seção, o percurso histórico por que passaram as histórias em quadrinhos, ressaltando suas características e a evolução com o uso da tecnologia. No segundo tópico, apresenta-se a importância das HQs no processo de adaptação de obras clássicas, sendo entendido como um auxílio para tal prática. Por fim, na última seção, aborda-se como esse gênero textual pode ser trabalhado em sala de aula nos momentos formativos de Língua Portuguesa na Educação Básica.

#### 3.1 O PERCURSO HISTÓRICO E AS CARACTERÍSTICAS DAS HQs

Para se conceberem noções a respeito da utilização das HQs para o trato com a leitura de textos, faz-se premente compreender, de forma objetiva, o percurso histórico pelo qual os quadrinhos passaram, enfatizando seu início e percalços ao longo do tempo, considerando suas mais diversas formas de uso. Além desses fatores, o entendimento de suas características, as quais são bem definidas, é crucial quando se busca uma concepção a respeito de sua utilidade no trabalho com leitura e compreensão textuais em sala de aula.

O surgimento das histórias em quadrinhos está atrelado ao início das civilizações, tendo em vista as inscrições rupestres nas cavernas pré-históricas, as quais revelavam a necessidade de narrar fatos e acontecimentos por meio de sucessivos desenhos. Conforme Luyten (1993, p. 16):

Durante o processo civilizatório, várias manifestações aproximaram-se desse gênero narrativo: mosaicos, afrescos, tapeçarias e mais de uma dezena de

técnicas foram utilizados para registrar a história por meio de uma sequência de imagens. No fim do século passado, com o aprimoramento das técnicas de impressão, as estórias em imagens foram largamente utilizadas nos livros e jornais.

Todavia, havia de se estabelecer um marco oficial para o início das HQs no mundo, e isso foi desenvolvido a partir do ano de 1894, quando ocorreu a publicação de *Yellow Kid*, um texto em quadrinhos originado pelo escritor americano Richard Outcault, para o jornal *New York World*. Até então, como menciona o autor, os quadrinhos eram publicados apenas em álbuns ou mesmo livros, sem serem difundidos por meios de comunicação em massa, fato que passa a ser concretizado a partir da data supracitada, quando as HQs ganham espaço nos jornais conhecidos da época.

A partir das divulgações e constantes publicações em veículos de comunicação em massa, os quadrinhos tornaram-se mais conhecidos no mundo inteiro, com enredos atuais e envolventes, marcando-se por personagens que se tornavam mais conhecidos a cada publicação realizada.

O trabalho com as histórias em quadrinhos teve início com o desenvolvimento de textos mistos publicados de forma periódica, como maneira de deter a atenção do público leitor, uma vez que as produções eram lançadas em período semanal, por exemplo, com organização capitular, como se o texto fosse dividido em episódios com personagens padronizados entre o público consumidor das histórias. Sobre esta questão Chinen *et al* (2014, p. 12) escreve:

As primeiras experiências de quadrinhos periódicos eram publicadas sob a forma de páginas semanais ou de tiras diárias autoconclusivas, ou seja, mesmo se tratando de uma série com personagens recorrentes e havendo uma evolução na trama geral, os episódios se encerravam em si sem continuidade com o capítulo da semana ou do dia seguinte. Para efeitos comparativos, os quadrinhos estavam mais para séries de TV do que para novelas. Assim que passaram a adotar o recurso de continuidade, com a possibilidade de explorar narrativas mais longas, os quadrinhos se inspiraram na literatura ou a adaptar obras literárias.

Como se percebe, houve todo um processo de evolução desde a organização dos textos, que não tinham processo contínuo de um episódio para outro, mas encerravam o enredo específico na própria publicação. Dessa maneira, os episódios das HQs eram comparados a capítulos de séries, que possuem um enredo geral que perpassa todos os capítulos, mas também adotam acontecimentos próprios de cada capítulo desenvolvido pelo autor.

Historicamente, um dos primeiros personagens dos quadrinhos em episódios de aventura foi Tarzan, tendo em vista sua estreia nos jornais em 1929, pelo desenhista Harold Foster (CHINEN, 2014). Essa produção já funcionava como adaptação de uma série de TV existente contemporânea àquela época, e que também já havia ganhado uma versão cinematográfica. Dessa forma, além de adaptarem um enredo conhecido, funcionavam como forma de fundir a linguagem verbal escrita com a não verbal, demonstrando a multimodalidade no trabalho com textos. O setor referido conseguiu grande efervescência, com o surgimento de novos autores mundo afora, os quais desenvolviam obras inteiras no estilo de história em quadrinhos, fossem elas criações de enredo inédito ou adaptações de clássicos da literatura universal.

No Brasil, o processo se deu de forma também semelhante, sendo que os quadrinhos conseguiram seu ápice nos veículos de grande circulação comunicacional. Conforme Cavalcanti (2005, p. 21): “a primeira manifestação de humor gráfico impresso no Brasil é de autor desconhecido, uma vez que a situação política não permitia assumir publicamente a autoria de um desenho crítico em relação às autoridades e ao sistema dominante”. Isso é perceptível, dado o contexto da época, marcado por regime ditatorial no contexto brasileiro, em que a liberdade de expressão era suprimida dos indivíduos. Então, uma construção textual crítica com relação ao sistema poderia gerar punições e perseguições a quem publicasse; dessa forma, é praticamente desconhecido o primeiro quadrinista brasileiro a compor seus textos e difundi-los entre os meios sociais.

Porém, de acordo com Vergueiro (2017), as histórias em quadrinhos no Brasil tiveram um desenvolvimento diferenciado, uma vez que sofreram influências de outros países que já avançavam nessa prática. No século XIX, o humor gráfico foi difundido no Brasil através de diversos jornais da época, com destaque de autores diversos, os quais criavam e difundiam charges, cartuns e caricaturas.

Ainda para o autor, a primeira revista dos chamados “desenhos humorísticos” foi a *Semana Illustrada*, tendo sido a de maior duração e inspiração para os autores brasileiros contemporâneos do seu criador. Outro fator histórico relevante para tais estudos foi o fato de que autores como Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879) e Rafael Bordallo Pinheiro (1846-1905) foram responsáveis por escreverem a história do Brasil a partir do humor gráfico, que muito se assemelhava ao que hoje se concebe como HQs. Tais produções tiveram forte impacto social, uma vez que, de forma crítica e bem-humorada, os respectivos autores construía e representavam traços da história do Brasil, valendo-se dos meios de comunicação para a difusão de suas obras.

Em sua grande maioria, tais artistas condensavam suas empreitadas e seus esforços em produções de caráter chargístico voltadas para a crítica política e social, sendo que poucos deles tiveram uma produção capitular ou seriada, ao passo que se compara tais produções ao que hoje é entendido como histórias em quadrinhos, ou simplesmente quadrinhos.

Com base nas influências de revistas humorísticas e infantis europeias e revistas em quadrinhos norte-americanas, as HQs se desenvolveram mais amplamente no Brasil, conforme Vergueiro (2017, p. 27):

Elaborada em estilo europeu, a revista *O Tico-Tico* não era composta exclusivamente por quadrinhos, mas trazia também contos infantis, passatempos, poesias, matérias sobre datas comemorativas, etc. Desde seu início, entretanto, incluiu histórias em quadrinhos em suas páginas, tornando possível aos leitores brasileiros o contato com vários personagens dos *comics* norte-americanos do começo do século XX.

Como se nota, o primeiro trabalho em quadrinhos brasileiro teve influências estrangeiras e adotava a perspectiva de multimodalidades, uma vez que possuía gêneros diversos em sua composição estrutural, inclusive histórias em quadrinhos. A criação de um material de divulgação de textos mistos ou sincréticos proporcionou uma maior difusão das produções em HQs no Brasil, sendo que não mais contavam apenas com os meios jornalísticos, mas também novos meios de divulgação que surgiam com o passar do tempo.

No que tange aos elementos e às características dos quadrinhos, é primordial entender que Cagnin identifica seus aspectos básicos constituintes da linguagem das HQs da seguinte maneira: “A história em quadrinhos é um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; a linguagem escrita” (CAGNIN, 2014, p. 25).

Conforme afirma Santos (2015, p. 27), “pode-se dizer que o ambiente da linguagem dos quadrinhos gera uma forma de comunicação específica com o leitor, mas, ao mesmo tempo, essa linguagem não deixa de ter pontos em comum com outras linguagens (verbais, não verbais, pictóricas, audiovisuais, etc.)”.

Dentro das histórias em quadrinhos, há uma pluralidade de linguagens necessárias para sua efetiva validação enquanto gênero: “Além de sua função principal de moldura dentro da qual se colocam objetos e ações, o requadro do quadrinho em si pode ser usado como parte da linguagem ‘não verbal’ da arte sequencial dos quadrinhos” (EISNER, 1989, p. 44). Isso demonstra o fator inerente aos quadrinhos, que é justamente o de ser também um formato de gênero no qual são inseridos diversos recursos de criação textual com sequências bem definidas.

Para Cagnin (2014, p. 34), a história em quadrinhos é constituída de elementos específicos, os quais são: as imagens, desenhadas e limitadas por linhas ou molduras dos quadrinhos, e o texto, apresentado como legenda, onomatopeias ou balões. Esses últimos assumem significados diferenciados, de acordo com Santos (2015, p. 47):

Balão cochicho – suas linhas interrompidas denotam que os personagens falam em voz baixa, em segredo; Balão splash – com linhas pontiagudas, indica que o personagem está nervoso, bravo ou gritando; Balão de pensamento – ondulado, com rabicho formado por bolinhas voltadas para a cabeça do personagem, contém seu pensamento; Balão eletrônico – ressalta, por meio de linhas quebradas, o som que sai de equipamentos eletrônicos; Balão glacial – segundo Cagnin, mostra a frieza, o desprezo de uma personagem por outra; Balão tremido – representa o medo que o personagem sente; Balão em off – o rabicho é direcionado para um personagem que não se encontra no interior do requadro, que está fora de cena; Balão uníssono – possui vários rabichos, mostrando que vários actantes estão falando a mesma coisa simultaneamente; Balão de fala intercalado – diz respeito ao diálogo travado entre dois ou mais personagens, ou a pausas no discurso emitido por alguém.

Dessa forma, percebe-se que cada estilo de balão representa um fator específico da cena apresentada pelo quadrinho. Diante disso, tais elementos são fundamentais para a constituição da narrativa sequencial das HQs, uma vez que cada uma possui sua função no processo de construção da linguagem sincrética. Os elementos constituintes das HQs são parte do processo de leitura que os quadrinhos permitem ao leitor abranger. Uma das formas de leitura assim promovida é a literária: “as histórias em quadrinhos como um fenômeno paralelo aos estudos literários tradicionais, do folhetim ao cordel” (CAGNIN, 2014, p. 30).

Quanto à linguagem, nota-se a autonomia presente nas histórias em quadrinhos, quando expressam seus objetivos na linguagem mista: “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos outros pontos comuns com a literatura, evidentemente” (RAMOS, 2018, p. 17). Dessa maneira, ao fundir a linguagem verbal com a não verbal, a arte sequencial dos quadrinhos possui uma linguagem única e própria, não sendo algo repetitivo, mas inovador nas histórias narradas.

Na contemporaneidade, permeado por inovações tecnológicas, o texto em quadrinhos está se adequando a novas roupagens, transformando-se em estrutura, porém não perdendo a sua essência já apresentada que surgiu ao longo dos tempos. Com base nisso, Luiz (2013, p.16) afirma:

Para batizar essa nova linguagem intermídia propus o neologismo “HQrônicas” – formado pela contração da abreviação “HQ” (Histórias em

Quadrinhos), usada comumente para referir-se aos quadrinhos no Brasil, com o termo “eletrônicas”, referindo-se ao novo suporte – e homenageando também o termo “Arteônica”, criado pelo pioneiro da arte tecnologia brasileira Waldemar Cordeiro para batizar suas obras desenvolvidas com o auxílio de um computador ainda na década de 1970.

Com isso, o autor apresenta características das HQtrônicas, que são uma espécie de atualização das conhecidas histórias em quadrinhos tradicionais. Exemplos disso são as animações, que agora podem ocorrer, também, em 3D, e os suportes, que não mais são jornais, mas sítios de *internet*, com uma diagramação dinâmica e trilhas sonoras inerentes ao contexto apresentado. Pode-se afirmar que uma das maiores inovações foi, sem dúvidas, o suporte, que passou a ser a *internet*, e não somente jornais ou livros comumente usados até então.

Diante dos fatos apresentados, percebe-se que as HQs passaram por um gradual processo de evolução, não perdendo a sua essência, mas se adequando às exigências do tempo presente e da sociedade na qual os indivíduos leitores estão inseridos. Com o advento das diversas tecnologias, surgem a cada dia novos leitores a seus modos, então a linguagem mista dos quadrinhos acabou por adquirir novos padrões e formatos para a constituição de sua narrativa sequencial no Brasil.

Na seção a seguir, será tratado a respeito das histórias em quadrinhos como auxílio para o processo de adaptação de obras clássicas, abordando-se, ainda, sobre as características da releitura literária e de seus componentes essenciais, no que tange ao contato dos alunos com esses mecanismos que dão suporte para a leitura em sala de aula.

### 3.2 AS HQs COMO FERRAMENTAS PARA ADAPTAÇÃO DOS CLÁSSICOS

A leitura de obras clássicas pode ser uma forma de o leitor obter novas experiências em sua prática, o que gera a produção do sentido de forma efetiva. O contato com obras ditas como clássicas ou canônicas promove no leitor a experiência de perceber uma obra a seu contexto, podendo estabelecer relações sinfônicas, isto é, a ligação entre leitores de diferentes períodos.

Calvino (1993, p. 11) ressalta a relevância do contato do leitor com os clássicos:

De fato, poderíamos dizer: 4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. 5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. A definição 4 pode ser considerada corolário desta:

6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer

Dessa forma, o ato de ler um texto clássico propicia ao leitor a oportunidade de ampliar seu repertório de conhecimentos; a releitura de tal produção consagrada faz com que novas ideias possam surgir, pois o autor não tangenciou ou limitou suas abordagens na obra a conceitos fechados e repletos de mesmice. O leitor é, pois, um sujeito ativo, que amplia o que é dito pelos clássicos lidos, os quais não estão fechados, mas propensos a leituras libertadoras.

Nesse contexto, surgem as chamadas adaptações dos clássicos, que são releituras de obras literárias consagradas, como forma de alcançar determinado público leitor, não com o intuito de ultrapassar a obra literária original, mas de ser um complemento para os leitores. O espaço a ser dado aos autores que trabalham com adaptações precisa ser considerado, conforme a afirmação de Feijó (2012, p. 31):

O acervo de uma biblioteca precisa ser renovado constantemente [...], a produção literária também precisa de renovação, de novas visões de mundo, de novas vozes para falar com os leitores iniciantes. Ou seja: acervos devem privilegiar sempre autores consagrados, mas sem excluir os chamados “novos talentos”.

Como afirmado anteriormente, o conjunto de livros de determinados ambientes de leitura precisa favorecer seu público com as obras consagradas, mas também as mais recém-publicadas. Com isso, a adaptação pode ser definida como releitura, por ressaltar o caráter intertextual e diferencial, sendo que tais leituras não são absolutas ou fechadas, nem intransitivas, mas sempre propícias a novas interpretações.

Sobre essa questão, Zeni (2009, p. 141) afirma que

A adaptação é uma leitura que transpõe em releitura e, com essa releitura, alguns elementos estruturadores do texto de origem ganham destaque e, por consequência, reapresentam a estrutura do texto original e sua relação com o conteúdo e com a forma, trazendo uma nova, porém não definitiva, leitura para a obra original.

Assim, o profissional docente precisa ser alguém que conhece não só as obras clássicas, mas também as adaptações, até mesmo para recomendar a seus alunos a mais fiel possível e mais acessível às diversas realidades de turmas escolares.

Desse modo, conforme afirma Machado (2002, p. 20): “o primeiro contato com um clássico, na infância ou adolescência, não precisa ser com o original; o ideal mesmo é uma

adaptação bem-feita e atraente”. Dessa feita, o leitor pode ter experiências mais exitosas ao ler uma adaptação, a princípio, tendo em vista que tal prática irá motivá-lo a conhecer profundamente a obra clássica, sendo que “obras traduzidas ou adaptadas exercem importante função tanto na formação quanto no entretenimento do leitor jovem” (CADEMARTORI, 2009, p. 68).

Partindo de tais considerações, uma das formas possíveis de adaptação de obras literárias clássicas é a utilização de HQs. Nesse sentido, logo no início do processo de difusão dos quadrinhos, havia obras que funcionavam como adaptação de clássicos da Literatura, como *O Guarani*, do escritor cearense José de Alencar. Como se vê, tal prática não é nova, mas advém desde os primórdios das histórias em quadrinhos no Brasil.

Conforme Ramos *et al* (2014, p. 115):

O que se chama de tradução intersemiótica também é popularmente conhecido como adaptação. Por isso, fala-se em histórias em quadrinhos que adaptam obras literárias – poderíamos dizer também “que traduzem”. Mas o termo adaptação também se relaciona a outras obras que modificam partes de outra, por diversos motivos.

À luz de tal afirmativa, o processo de adaptação pode ter duas concepções possíveis: a primeira faz referência ao fato de ser apenas uma tradução da obra original a partir de uma linguagem mais simplificada e objetiva. A segunda está direcionada para uma releitura do livro, havendo modificações no seu conteúdo ou na sua forma inicial.

O processo da adaptação, segundo Stam (2008), ao observar a constituição textual a partir da sua composição de intersecção de faces, é instituído como um sistema denominado de dialogismo intertextual. Portanto, a adaptação deve ser concebida não simplesmente com a representação de uma cópia, que sob o jugo de ser uma manifestação de “infidelidade, traição, violação e vulgarização” do texto de partida, o qual se intenta adaptar, porém como transmutações ou hipertextos, provenientes de um ou mais textos de partida, de modo a gerar o texto de chegada, adaptado. Assim, assegurados pelo processo de intertextualidade e a dialogicidade, a adaptação é efetivada como gênero do discurso que ultrapassa os limites de trivial representação textual, seja verbal, não verbal ou sincrético.

Nesse sentido, é necessário entender a adaptação como uma atividade de recodificação, ou seja, não sendo uma simples transposição de uma língua para outra; em conformidade com Jakobson (1969, p.72), “[...] de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura”; o procedimento, concebido como uma tradução intersemiótica, sendo a construção da nova

mensagem/discurso, é marcada e sistematizada segundo a constituição do sistema de signos do texto de chegada. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, para o autor, a tradução intersemiótica ou transmutação compreende uma operação de interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais. À vista disso, o método é proposto como movimento em que é limitado a direção do verbal ao não verbal, isto é, não se concebe o sentido oposto, ou a direção do verbal para o sincrético. Entretanto, novas pesquisas na área vieram a contribuir com outras perspectivas para a atividade muito recorrente na contemporaneidade. É admissível ampliar o método de tradução apresentado anteriormente pelos pesquisadores, de forma a contemplar outros sistemas de signos além do ver, a exemplo das HQs, por serem textos sincréticos, apresentando uma nova perspectiva metodológica à abordagem semiótica.

O processo de adaptação de obras clássicas a partir dos quadrinhos é conhecido como uma espécie de resgate comercial, a fim de multiplicar as maneiras de divulgação de obras literárias clássicas. Sobre isso, Ramos *et al* (2014, p. 34) escreve: “O tema adaptação literária em quadrinhos se tornou mais do que atual a partir de meados da primeira década deste século. Os motivos da ebulição das obras do gênero têm raízes em listas de compras públicas, em particular do PNBE<sup>8</sup>, do governo federal”. Assim, entende-se que os editais de seleção dessas adaptações demonstraram interesse por versões de clássicos feitas por editoras brasileiras, o que contribuiu para a difusão das HQs.

A oportunidade que surge com as adaptações de clássicos para quadrinhos é a de constituir todo um panorama cultural e social capaz de ser percebido pelo leitor. Essas motivações são capazes de serem geradas pelas HQs, quando são fiéis à adaptação desempenhada por seus autores.

Dessa maneira, Cirne (2000, p. 26) apregoa:

Problematizar um dado discurso artístico ou literário – não importa o nível de sua produtividade semiótica, isto é, de sua existência concreta como linguagem portadora de bens simbólicos – significa problematizar todo um conjunto de motivações culturais, que passam pelo social e pelo político de forma reconhecidamente complexa.

Nessa lógica, ao tratar de uma determinada obra literária, faz-se necessário entender seu contexto e as possíveis implicações culturais, políticas e sociais envolvidas, de forma que o espaço conseguido pelas HQs é político dentro do contexto da adaptação (CIRNE, 2000).

---

<sup>8</sup> Programa Nacional Biblioteca da Escola: atividade promotora do acesso à leitura e à cultura. Link: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

Isso porque leva em consideração aspectos pertinentes da obra clássica de base. Embora esse autor não considere como literárias as adaptações dos quadrinhos, determinadas obras apresentam fidelidade à original durante o processo.

Porém, o foco principal desta discussão é exatamente apresentar as HQs como forma de melhorarem e dinamizarem as atividades leitoras dos alunos, inclusive para com os clássicos, e não contra argumentar a respeito de serem ou não os quadrinhos obras literárias, mesmo quando adaptações.

Nesse ínterim, perante o processo de adaptação desempenhado pelas histórias em quadrinhos, observa-se o modo como essas histórias se relacionam com as obras clássicas no ato de releitura empregado pelos autores. Sobre essa relação, Ramos *et al* (2014, p. 41) defende que

Um importante “movimento” a ser considerado na relação entre textos literários e quadrinhos é o diálogo que se dá entre os clássicos da literatura e as histórias em quadrinhos, sobretudo os contos de fadas e as fábulas. Esses textos integram um acervo de conhecimento popular e universal, atravessando épocas e vindo até os nossos dias. Tal fato permite o reconhecimento quase que imediato do leitor/receptor, tornando assim o diálogo entre obras mais efetivo, aspecto este, como apontado anteriormente, altamente relevante quando do estabelecimento de uma relação intertextual entre obras e artes.

Como se observa, a obra adaptada não precisa ser entendida como cópia da obra clássica original, mas sim como uma releitura feita a partir dos quadrinhos, com uma linguagem própria e recursos polifônicos definidos. As duas obras dialogam entre si, porém não estão estagnadas em uma hierarquia específica, sendo independentes na forma como colocam os acontecimentos.

Conforme Queluz (2005), a releitura pode ser percebida como uma espécie de tradução da obra clássica, na qual a obra referencial se faz presente não só com significações, mas também ressignificações fornecidas pelos seus leitores e tradutores. Isso é feito com o intuito de deslocar no tempo e o espaço os acontecimentos relatados, dando uma noção de atemporalidade aos textos clássico e adaptado. Partindo de tais concepções, tem-se para Ramos *et al* (2014, p. 91):

A história em quadrinhos também pode ser considerada um paralimpsesto, pois em um primeiro plano, encontram-se as tintas da diversão e do entretenimento, enquanto, em um segundo plano, estão as reflexões e críticas dos quadrinistas a respeito de sua sociedade.

Nessa lógica, entende-se que uma adaptação bem construída pode partir de qualquer ponto do texto original, porém precisa conter pontos de relação entre o texto inicial e o adaptado, para ser considerada uma adaptação de clássicos. Em síntese, considera-se o que é apregoadado por Hutcheon (2013, p. 30):

Em resumo, a adaptação pode ser descrita do seguinte modo:

- Uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis;
- Um ato criativo e interpretativo de apropriação e recuperação;
- Um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada.

Em linhas gerais, o enredo, os personagens e ambientação são os principais fatores a serem considerados no processo de adaptação literária feito pelos quadrinhos. De tal forma, apontam-se que as palavras são um dos instrumentos necessários no processo, porém as construções imagéticas fazem-se essenciais, tendo em vista das histórias em quadrinhos dependerem desse elemento, e ainda pelo fato de ajudarem o leitor a construir o sentido para o texto adaptado da obra clássica que foi lida.

Nessa concepção, o texto adaptado não é inferior ao texto adaptante, tendo em vista que são formas diferentes de escrita e arte, cujas linguagens exercem interação uma sobre a outra, como forma de reinventar o texto e interligar os leitores de épocas diferenciadas, como forma de exercitar a atemporalidade do texto literário, atualizando o contexto passado.

O processo de adaptação da linguagem literária é passado pelo sincretismo para expressarem a releitura do texto original. Essas traduções ou adaptações estabelecem com o texto inicial relações de intertextualidades, uma vez que autores diferentes dialogam em seus distintos contextos e diferenciadas linguagens.

Desse modo, entende-se que as histórias em quadrinhos são capazes de introduzirem o aluno à leitura de clássicos, pela atualização da linguagem, que, ainda assim, pode conservar a essência da obra adaptada. Além disso, o uso de desenhos e imagens diversas dentro do texto, deve facilitar para os jovens leitores compreenderem determinados acontecimentos e contextos próprios da época em que a obra foi escrita.

Após discutir as HQs como ferramentas de adaptação de obras clássicas, o tópico seguinte trata do trabalho com as HQs em sala de aula, considerando o fato de o estudante conseguir aprimorar suas competências relacionadas à leitura e interpretação textuais, associando elementos diversos para a compreensão das obras clássicas adaptadas para os quadrinhos.

### 3.3 O TRABALHO COM HQs EM SALA DE AULA

As HQs como vários outros gêneros são comumente usadas hoje em sala de aula. Todavia, faz-se necessário refletir acerca de como esse trabalho deve acontecer, de modo que os alunos desenvolvam melhores competências leitoras. Uma forma válida e produtiva para se trabalhar o texto em quadrinhos é a narrativa de fatos, algo que as HQs fazem com frequência.

Para Cagnin (2014, p. 30),

A marcada tendência para ver ou ler, contar e ouvir histórias é uma constante universal: em todas épocas temos narrativas, em todos os lugares habitados há histórias. As diversas artes estão aí, há séculos, narrando fatos e feitos, tudo serve para contar: a língua escrita e a falada, o teatro, a coreografia, o cinema, os monumentos, a música, o bailado, a mímica e, naturalmente, as histórias em quadrinhos. Como no cinema, outros sistemas de imagem, em série ou em sequência, se fixaram também na narrativa. Embora com potencialidade para ser aplicada em numerosos setores, as imagens e especialmente os desenhos se puseram a narrar. Assim, esta manifestação principal foi a que lhe deu o nome e quase lhe define a essência: *história em quadrinhos* é uma história em imagens, estudada sob todos os aspectos e formas.

Dessa maneira, as histórias em quadrinhos pretendem relatar acontecimentos, geralmente fictícios, de forma a representá-los tanto por meio do texto verbal como do imagético, o qual está em sintonia com o primeiro. Como se percebe, as HQs são uma das maneiras de se trabalhar o texto narrativo, com o uso de imagens relacionadas, o que promove no leitor profícua compreensão do que é apresentado, isto é, da ideia central do texto. Por isso, a abordagem das HQs em sala de aula é importante, principalmente para melhorar habilidades interpretativas dos discentes.

A prática do trabalho com HQs não é tão recente, porém seu estopim, certamente, se dá nos dias atuais. A utilização de quadrinhos no ensino já era adotada por profissionais em anos anteriores, tendo em vista o advento desse gênero em jornais e revistas, como mencionado em discussões anteriores. Conforme Neto (2015, p. 10) escreve:

Hoje é uma realidade que as histórias em quadrinhos (HQs), ou gibis como são popularmente conhecidos no Brasil, estão nas escolas brasileiras. É bem verdade que não chegaram hoje às escolas. É possível voltar alguns anos do século passado e ver que muitos educadores e educadoras já utilizavam os quadrinhos na educação escolar.

É notório o fato de, mesmo com o advento de novos gêneros textuais, os quadrinhos não terem se tornado obsoletos, pelo contrário, adquiriram novas roupagens, principalmente no que se refere ao trabalho com eles em sala de aula. Afirma-se, inclusive, que as HQs são, na verdade, meios de comunicação em massa, algo que antes era suporte para a sua difusão pelo mundo.

Seguindo a mesma ideia, Vergueiro *et al* (2018, p. 07) afirma:

Sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades. Mesmo o aparecimento e a concorrência de outros meios de comunicação e entretenimento, cada vez mais abundantes, diversificados e sofisticados, não impediram que os quadrinhos continuassem, neste início de século, a atrair um grande número de fãs.

Com isso, as HQs, que antes eram difundidas por grandes meios de comunicação, como jornais e revistas, agora passam a ser autônomas e capazes de se comunicarem por meio de edições independentes com os seus leitores. Para tanto, faz-se necessário que o educador aproveite tal realidade e incorpore à sala de aula mecanismos capazes de estabelecerem esse processo comunicativo dos quadrinhos com os alunos leitores daquele ambiente educacional.

Porém, como toda ferramenta nova que surge nos processos educacionais, os quadrinhos sofreram certa estranheza por parte de profissionais e pais de alunos, quanto aos efeitos que poderiam provocar nos leitores. Pelo fato de serem um meio de comunicação de amplo consumo e conteúdo, as HQs foram objeto de limitações por um certo período, tendo em vista o fato de seu público primordial ser o infante-juvenil. De modo geral, os leitores tidos como mais experientes apresentavam relativa dificuldade em acreditar que os quadrinhos poderiam contribuir de forma profícua para o aprimoramento leitor e cultural dos neoleitores. Conforme esse ponto de vista, Vergueiro *et al* (2018, p. 08) afirma:

Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento [...] “sadio e responsável”. Daí, a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições, acabando por serem banidos, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente escolar. Aos poucos, tais restrições foram atenuadas e extinguidas, mas não de forma tranquila, sendo na verdade resultado de uma longa e árdua jornada. Para entender melhor esse processo, é preciso recuar no tempo e conhecer um pouco mais a evolução das

histórias em quadrinhos e, por consequência, as raízes da resistência por parte de pais e educadores.

Diante do exposto, os quadrinhos enfrentaram resistência logo quando começaram a ser difundidos nos ambientes educacionais/escolares. Por ser um gênero textual diferenciado e novo naquele período, acabou sofrendo preconceitos desmedidos, por conta da preocupação de ser esse um meio que desviaria os jovens leitores de seu ofício. Todavia, ao longo dos anos, foi provado o contrário, principalmente quando se nota a relevância das HQs no trabalho com multimodalidades e multiletramentos na sala de aula.

No decorrer do processo, os quadrinhos puderam ser percebidos em sala de aula como uma ferramenta válida e eficaz no trabalho com o texto, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque o código de ética, criado por alguns editores brasileiros, versa que: “as histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais” (SILVA, 1976, p. 102). Dessa maneira, percebeu-se o compromisso dos quadrinistas em fazerem das HQs uma ferramenta educacional produtiva, o que posteriormente foi entendido pelos educadores, os quais fazem uso dos quadrinhos na sala de aula.

Dentro do ambiente escolar, são permitidas muitas abordagens envolvendo os quadrinhos, não apenas no que se refere à leitura. Na verdade, o professor pode trabalhar uma série de temáticas e questões sociais a partir de um texto em formato de HQ, a fim de possibilitar aos próprios alunos o desenvolvimento do senso crítico capaz de assimilar e associar eventuais temáticas a questões do cotidiano deles.

Sobre esta questão, Calazans (2004, p. 15) argumenta que:

Quadrinhos com super-heróis permitem que os professores façam abordagens de algumas teorias científicas. Alguns quadrinhos abrangem temas como radioatividade – que cria mutações genéticas em personagens como X-Men, Hulk e Homem-Aranha –, poderes pseudocientíficos como os do Super-Homem, o emprego de tecnologias avançadas, em Tony Stark e Batman, estrutura atômica, química e anatomia. Outros temas, como política e geografia, também são abordados com frequência: nesse tipo de quadrinhos há inúmeras citações que envolvem literatura, teatro e artes norte-americanas.

Dessa forma, observa-se o caráter até interdisciplinar assumido pelas HQs, uma vez que colaboram para o trato com diversos assuntos das mais variadas áreas do conhecimento. Isso permite um trabalho engajado entre mais de uma disciplina, em que professores

interagem a partir de um mesmo texto, porém com perspectivas diferenciadas para ampliar o repertório sociocultural do aluno.

Além de tais temáticas, na sala de aula, o professor pode estimular, partindo do trato com as HQs, conhecimentos prévios dos alunos acerca outras temáticas abordadas, de modo que o desenvolvimento não se limita apenas ao texto em si, mas no processo de construção de sentidos, em paralelo com a leitura do mundo, isto é, da realidade dos discentes.

Além de tais abrangências, quando a turma já está habituada a ler quadrinhos e compreendê-los a partir desses pressupostos, poderá fazer análises comparadas entre diversos textos em formato de HQs. A exemplo da personagem Mônica, criada por Maurício de Sousa, a qual, em seu comportamento, pode ser comparada a Luluzinha, criada por Marjorie Buell, em 1935. O estudante, estimulado pelo professor, poderá identificar que as semelhanças vão desde a aparência das duas até as próprias temáticas abordadas nos respectivos enredos. Com um senso crítico e um amplo repertório de leituras, os alunos conseguem perceber atributos de uma e de outra.

No entanto, mesmo perante tais considerações, ainda há, na contemporaneidade, determinados discursos contrários à prática de ensino partindo de quadrinhos em momentos determinados nas aulas de Língua Portuguesa. Isso advém de conceitos antigos e tem sua origem em tempos não muito remotos. Conforme o escritor Pedro Bandeira (2006, p. 44-45):

Havia uma mentirosa campanha contra os gibis, que ocupava as páginas dos jornais e era repetida nos púlpitos das igrejas. Chegava-se a inventar que certo menino americano atirara-se da janela e morrera espatifado na calçada tentando imitar o Super-Homem, ou que aquele outro cometera um bárbaro assassinato depois de ler uma revista de detetives. Era então natural que meus familiares acreditassem nas mentiras que ouviam e tentassem impedir-me de ter minha educação “destruída” pela leitura de revistinhas “tão perigosas”. Assim, ler gibi era proibido não só em minha casa, mas em muitas outras casas do Brasil.

A partir de tal relato, nota-se que a realidade do autor era semelhante ao contexto de muitas outras pessoas, as quais eram destituídas de seus textos em quadrinhos pelo desconhecimento de seus benefícios na compreensão textual e de mundo. No cenário atual, percebe-se que, mesmo com recentes estudos e diversas produções promovendo a utilidade dos quadrinhos no contexto escolar, alguns profissionais, por convicções diversas, ainda pretendem mascarar tal realidade, com discursos semelhantes ao descrito por Bandeira. Daí a carência de formações continuadas para professores, a fim de que saibam e entendam a

importância das HQs, dada sua característica de estimular no aluno o senso crítico e as competências leitoras aprimoradas.

As HQs foram fortemente abaladas com comentários feitos pelo psiquiatra alemão Wertham, o qual disseminou aspectos negativos dos quadrinhos sobre a vida de crianças e jovens, a exemplo da possível influência “antieducacional”. Na linha do autor, um leitor de quadrinhos não iria conseguir ler livros mais técnicos (NETO, 2015). Tal perspectiva é equivocada, uma vez que a leitura dos quadrinhos não atrapalha o ato de ler livros de caráter mais científico ou literário. Pelo contrário, ao ler quadrinhos e construir sentidos, o aluno associa o que leu à realidade, o que pode propiciar o desejo de novas leituras para ampliarem suas vivências e repertórios.

Partindo de tais discussões, percebe-se a grande importância que as HQs possuem para o ensino não só de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas: “Comprovadamente, a leitura da História em Quadrinhos forma leitores que gostam de toda a natureza de obras, com a vantagem de gerar uma cultura leitora infanto-juvenil, comunidades leitoras de grande abrangência e perenidade por toda a vida” (NETO, 2015, p. 50-51). Com isso, faz-se necessário um trabalho integral com os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa, seja na criação de situações para interpretação ou mesmo trabalhos interdisciplinares.

Após o debate sobre as HQs em sala de aula, no capítulo seguinte, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, que consiste em observações e entrevistas, com base em aulas de leitura e interpretação textuais, a fim de apresentar uma proposta de intervenção pedagógica, a partir do gênero textual história em quadrinhos, como adaptação de um clássico, baseando-se nas teorias da Semiótica Discursiva de linha francesa.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para esta pesquisa, adotamos a pesquisa exploratória, uma vez que proporciona o estudo temático em campo sobre perspectivas diversas que, neste caso específico, voltou-se para a leitura, além de promover análises do discurso coletado ao longo do processo de pesquisa. Sobre este tipo de pesquisa, Prodanov (2013, p. 67) explica:

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Com o fito de se chegar ao que é proposto pela pesquisa exploratória, Prodanov (2013) firma a necessidade de se traçarem mais informações sobre o tema abordado, por meio da formulação de hipóteses sobre o que se pretende pesquisar. Nessa linha, a metodologia proposta pela Semiótica possibilita a análise discursiva do *corpus* da pesquisa, uma vez que promove maior abordagem do assunto, conforme a própria pesquisa exploratória sugere.

Nesse ínterim, levando em consideração a abordagem do problema delimitado, as dificuldades no trabalho com o texto na sala de aula, tomaremos uma abordagem qualitativa. Segundo Prodanov (2013, p. 70), “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. Através da abordagem qualitativa, intenta-se interpretar e compreender os dados indutivamente, de modo a estabelecer significância no processo, porque as análises por este método não estão baseadas em números.

Cabe destacar que esta pesquisa foi realizada com 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, os quais foram convidados a participar juntamente com o professor de Língua Portuguesa que atua nesta turma. Desse modo, por se tratar de um estudo que envolva seres humanos, este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG/CPF, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam o trabalho de investigação com seres humanos. O projeto foi aprovado sob Parecer nº 3.674, que consta como ANEXO A deste trabalho.

Abrimos um parêntese aqui para esclarecer que, inicialmente, a investigação foi pensada como uma pesquisa-ação, uma vez que, após a aplicação dos instrumentos de investigação das práticas habituais de leitura, bem como das aspirações dos alunos sobre esta prática, também haveria um terceiro instrumento, que era um protótipo inicial de *A ilha da*

*significação*, cuja intenção era comprovar a aplicabilidade dessa intervenção no sentido de mudar/atualizar a prática leitora na escola campo de pesquisa.

No entanto, houve um redimensionamento na metodologia, considerando a pandemia da Covid-19 que exigiu o isolamento social, ficando as aulas na modalidade remota, conforme o Parecer nº 0205.2020<sup>9</sup>, do Conselho Estadual de Educação do Ceará, que regulamentou o isolamento e legitimou a modalidade remota de ensino. Mesmo havendo o ensino remoto, nossos alunos não dispunham de recursos técnicos para receber as orientações adequadas, sendo que a região é carente, com *internet* apenas em algumas localidades, e a escola fica na zona rural.

Antes de a doença chegar à cidade de Iguatu, no Ceará, a entrevista e a observação já haviam sido feitas, o que foi considerado para o novo modelo, ficando sem possibilidade de aplicação a intervenção no modelo que pensamos. No entanto, esta mudança não causa prejuízos para a investigação, embora reconheçamos que seria um valor agregado, já que poderíamos mostrar, na prática, o trabalho com a semiótica do texto na sala de aula.

Nessa aplicação, para resguardar a identidade de alunos e professor, foi realizada uma codificação desses sujeitos, da seguinte maneira: para alunos, usou-se a letra A, seguida de um número de 1 a 25 (equivalentes à quantidade de estudantes da turma), sendo que A1 é o primeiro aluno da lista dos nomes dos alunos em ordem alfabética, e A25 corresponde ao último aluno da mesma lista. Quanto ao professor, utilizou-se a letra P para representá-lo.

No dia 23 de setembro, aconteceu o primeiro contato com a Escola na intenção solicitar à direção a autorização para realizar a pesquisa na Escola. Nesse dia foi assinado pela diretora o Termo de Anuência que constou no processo de submissão ao Comitê de Ética. Foi uma recepção calorosa com uma demonstração de satisfação em oferecer o espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

No dia 03 de fevereiro de 2020, no período vespertino, já com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética, aconteceu a segunda visita à Escola, momento marcado pela recepção acolhedora da diretora, da coordenação pedagógica e do professor da turma. Nesse dia aconteceu o reconhecimento do espaço físico e dos profissionais que atuam na Escola, com o auxílio da diretora e da coordenação pedagógica.

Nesse mesmo dia, o professor da turma apresentou o plano anual da disciplina, o qual foi elaborado durante a semana pedagógica da escola, que aconteceu em janeiro de 2020, antecedendo o ano letivo, a fim de inteirar o pesquisador sobre os conteúdos e projetos em

---

<sup>9</sup> <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/Parecer-n%C2%BA-0205.2020-Sistema-de-E ensino-do-Estado-do-Cear%C3%A1-REVISADO-23.07.2020.pdf>

leitura desenvolvidos com a turma de 9º ano da instituição. Com isso, pudemos traçar as metas para observação da aula de leitura, programada para o dia 13 de março de 2020, organizando os horários conforme os dias letivos.

O *locus* da pesquisa foi a escola José Cardoso de Araújo, que oferece o Ensino Fundamental regular dos anos iniciais aos finais. A escola localiza-se no Sítio Aroeiras, zona rural do Distrito José de Alencar, da cidade de Iguatu, Ceará, e tem um público composto por alunos da comunidade e sítios circunvizinhos, apresentando, portanto, um público diversificado, com um total de 224 alunos distribuídos em Ensino Infantil, Fundamental I e II, sendo uma turma para cada ano, divididos nos turnos manhã e tarde.

A Escola possui um quadro com 35 funcionários, dentre eles 12 monitores e 8 professores distribuídos pelas áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A escolha desta instituição se deu pelo fato de ter apresentado baixo rendimento no quesito leitura em resultados de provas externas, como SPAECE e SAEB. Além disso, os alunos egressos do Ensino Fundamental II chegam ao Ensino Médio com baixos índices de proficiência leitora. Um fator a ser ressaltado é que o Projeto Político-Pedagógico da escola, produzido no ano de 2018, não faz menções relevantes à leitura em sala de aula, ainda não estando em consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

A referida instituição, nas suas dimensões físicas, consta de 6 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 secretaria que funciona também como diretoria, 1 sala de professores, 3 banheiros para professores e alunos (1 masculino, 1 feminino e outro adaptado para pessoa com deficiência), 1 cozinha e 1 depósito de merenda; além disso, há um pátio para lazer e recreação.

Veja as figuras a seguir:

**FIGURA 06 – Fachada da Escola**



**FIGURA 07 – Fundo da Escola**



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

As FIGURAS 6 e 7 retratam, respectivamente, a frente e o fundo da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo, do Sítio Aroeiras, distrito José de Alencar, Iguatu-CE. É a única escola da região, que atende uma média de outros dez sítios circunvizinhos. Não está incluída nos parâmetros de escola do campo porque, conforme apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola não desenvolve ações e projetos relativos a essa classificação.

As FIGURAS 08 e 09 apresentam o ambiente de leitura da escola, que é a biblioteca, também chamada de “sala de leitura”.

**FIGURA 08 – Biblioteca da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo**



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

**FIGURA 09 – Acervo da Biblioteca da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo**



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Como se percebe, o ambiente apresenta um bom acervo de livros paradidáticos que chegam à escola por meio de programas municipais e federais, porém não está à disposição dos alunos, nem de professores para utilizarem nas atividades em sala. Conforme relatado, P

não tinha conhecimento de uma coleção de histórias em quadrinhos que havia na escola desde alguns anos, sendo que a encontrou somente no período em que a escola estava em reforma, no ano de 2019. O ambiente fica fechado durante todo o período de aulas, funcionando apenas como depósito de livros, sendo aberto apenas para algum professor buscar livros didáticos ou documentos do almoxarifado escolar.

A análise do material levantado na entrevista e na observação levou em conta os textos utilizados, organização do espaço e estratégias de leitura, com ênfase no percurso da construção da significação, elementos relevantes para a construção mais produtiva do significado do texto. A partir do que percebemos sobre os hábitos de leitura e as aspirações dos alunos, elaboramos um material intitulado *Ilha da Significação: caderno Estruturado de Leitura Textual (CELT)*, como um protótipo de material técnico que tem a intenção de subsidiar o trabalho docente frente aos novos desafios nas aulas de literatura/leitura à luz da Semiótica Discursiva, utilizando as HQs como recursos para tal intento. Como suplemento deste material, foi anexado um caderno de orientações ao professor intitulado *Drop: suporte ao professor*. O título faz referência a uma ferramenta do jogo virtual *Free Fire*, que consiste em oferecer auxílios para a realização dos desafios.

As atividades previstas para esta pesquisa foram orientadas nas seguintes instâncias: a submissão e aprovação ao Comitê de Ética, o levantamento bibliográfico, reelaboração dos instrumentos de pesquisa, a redação parcial, a realização de entrevistas, observação de uma aula de leitura e a elaboração de um produto, com seus respectivos direcionamentos de aplicação prática, que consiste em um caderno de atividades estruturado para a prática de leitura em sala de aula.

Para o cumprimento da etapa final da pesquisa, foi elaborado um material estruturado que aborda integralmente a HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf, com ilustrações de Luiz Gê, com base na Semiótica Discursiva, como mais um auxílio de abordagem do texto literário em sala de aula, para o trabalho com leitura e compreensão textuais.

Esse material, no formato inspirado no jogo virtual *Garena Free Fire*, pode ser explorado por alunos e professores. O formato usado se justifica em razão da recorrência do desejo dos alunos, durante a entrevista, em estudarem o gênero quadrinhos na sala de aula a partir do jogo conhecido por quase toda a turma. Vale ressaltar que o caderno de atividades serve de modelo para que o professor trabalhe e adapte, também, outros textos literários clássicos do mesmo gênero.

A realização do jogo será no intuito de unir estratégias conhecidas e vivenciadas pela maioria dos alunos na prática do jogo virtual *Free Fire* (que consiste numa disputa entre

jogadores confinados em uma ilha, precisando encontrar rapidamente equipamentos e armas para eliminar outros). No entanto, neste material, o intuito não é que os jogadores compitam entre si, como no jogo virtual, mas que cada um realize a competição consigo mesmo e em coletividade, conforme suas habilidades em leitura e compreensão textual, a fim de aprimorá-las até o final do jogo.

Por meio da realização de um jogo, serão aplicadas as metodologias da Semiótica Discursiva, as quais serão divididas na mesma lógica do jogo eletrônico, ou seja, em Patentes que seguirão a ideia de um *ranking* – um modelo de competição –, inclusive usando uma metalinguagem mais adaptada com aquilo que os alunos já têm costume de utilizar no seu cotidiano.

Dentro desse modelo de competição/jogo, o diferencial é que não se intenta a vitória de apenas um aluno, mas de toda a turma ou, pelo menos, sua grande maioria; pois o desenvolvimento/realização dos desafios requer o cooperativismo. Ao evoluir de um nível (duas patentes) para outro, serão formadas duplas ou equipes em que os alunos que tenham mostrado desempenhos em proficiência leitora – construção da significação - poderão escolher um colega da turma, para juntos prosseguirem para o nível subsequente.

Ao considerarmos o referido jogo como uma estratégia para o trato com a leitura em sala de aula, à luz da Semiótica Discursiva, é relevante ressaltar que, para Zichermann e Cunningham (2011), as ferramentas observadas em jogos promovem motivações ao indivíduo que os pratica, exercendo a função de engajá-lo em vários ambientes e em diversas situações cotidianas. Com isso, o indivíduo é inserido num ambiente lúdico e capaz de imbuí-lo de um anseio por solucionar problemas e situações do jogo, estimulando suas habilidades cognitivas.

As ferramentas narrativas e ficcionais, utilizando imagens e sons, presentes nos jogos, na perspectiva de Domínguez *et al.* (2013) favorecem o processo de aprendizagem, uma vez que dinamizam e tornam lúdica a atividade do indivíduo que mantém contato com esses recursos. Por meio de um jogo ficcional, o jogador estabelece uma relação com realidades próximas do seu dia a dia, porém com espaço e tempo controlados.

Partindo desse pressuposto, convém definir o processo discutido como gamificação, a qual, segundo Busarello *et al.* (2014, p. 15), “tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”. Nessa perspectiva, o processo de gamificação envolve ferramentas que visam à solução de problemáticas, estruturalmente semelhantes aos demais jogos, porém com um contexto não inserido num jogo específico, mas como uma estratégia que melhore o aprendizado do indivíduo.

Em um contexto de gamificação, Collantes (2013) apresenta características comuns a jogos que também podem ser utilizadas, a exemplo da atividade que será realizada sem ser compreendida como mera obrigação, devendo partir da motivação pessoal do indivíduo, o ato de não ser caracterizada como realidade, mas como uma estrutura independente desse fluxo, a presença de regras claras, o modo imprevisto das ações acontecerem, dependendo, pois, de quem joga, além de não produzir uma riqueza material, mas sim intelectual/cognitiva.

No processo de gamificação, aliado a perspectivas de desenvolvimento intelectual/cognitivo do indivíduo, surge a Teoria do *Flow*, conforme Diana *et al.* (2014, p. 40):

A Teoria do *Flow* foi criada por Mihaly Csikszentmihalyi em 1991 e busca explicar o que torna uma pessoa feliz. Esta teoria tem sido aplicada em várias áreas, da educação a jogos. Em um cenário tecnológico no qual os jogos eletrônicos para computadores, *smartphones*, *tablets*, TVs e consoles estão cada vez mais populares e em que há uma grande preocupação para que as pessoas sintam-se bem emocionalmente ao consumirem um produto, um serviço ou mesmo ao realizar uma tarefa, a *gamification* aparece como uma das tendências mais recentes nesse contexto.

Nessa linha de raciocínio, considerando a presença de diversas ferramentas tecnológicas na atualidade, essa teoria se aplica à gamificação justamente por promover satisfação e felicidade ao indivíduo que possui o hábito de jogar um ou vários tipos de *games*. Ao utilizarem determinado produto lúdico, a tendência é que o jogador se sinta bem e satisfeito ou contente, por estar praticando uma ação por motivação e interesse próprios.

Numa perspectiva educacional, a gamificação se constitui como um processo de grande relevância para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades intelectuais nos estudantes. Para Fardo (2013, p. 63):

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.

Com base nessa consideração, o processo de gamificação em ambientes educacionais pode tornar a aula dinâmica e lúdica, com influências positivas na aprendizagem dos

estudantes. Além disso, a inserção do estudante num ambiente digital também está em acordo com o uso de metodologias ativas em sala de aula, capazes de promover um momento pedagógico interativo, usando como base elementos próximos da realidade de muitos alunos, como é o caso dos jogos.

#### 4.1 DAS ENTREVISTAS: A RECEPÇÃO DISCENTE

Uma das técnicas de levantamento de dados foi uma entrevista. Para isso, elaboramos um roteiro de entrevista que consta no APÊNDICE A (vide p.211), que busca investigar as concepções e práticas leitoras dos alunos, assim como sua frequência na leitura, quando essa acontece, e qual a sua natureza temática. Além disso, aborda as obras que os alunos conhecem da literatura brasileira, em especial as do escritor José de Alencar, o qual será utilizado como apoio para a realização desta pesquisa. Também busca saber o contato que os alunos possuem ou não com as HQ e o desejo de ampliarem as experiências com esse gênero textual.

As entrevistas com os alunos ocorreram no dia 03 de fevereiro de 2020, no período vespertino, na turma de 9º ano da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo. As entrevistas ocorreram de forma escrita, na qual os alunos responderam a perguntas referentes às suas experiências de leitura na sala de aula e projetos na escola, além de suas perspectivas pessoais, direcionando-se aos conhecimentos da literatura clássica brasileira e sobre o gênero quadrinho de forma adaptada.

À primeira sequência de perguntas, (*Você gosta de ler? De que tipos de leitura você gosta? (ou) Por que você não gosta de ler?*), a maioria dos alunos colocou que seu gosto pela leitura vai de acordo com o que P mais trabalha, sendo que conhecem mais gêneros como o conto fantástico, textos religiosos e gêneros mais curtos predominantes em livros didáticos, como poemas. Além disso, contos de terror e suspense apareceram, com a justificativa de os alunos se identificarem com esses assuntos, além de contos relacionados a jogos digitais, envolvendo ação e aventura.

Vejamos o que escreveu o A5: “Sim. Contos de terror, romance, suspense e ação. Gosto de ler porque me identifico e acho interessante” (A5, 2020). Já para o A18: “Sim. Contos bíblicos, pois fala sobre o que acontecia quando Deus existia” (A18,2020).

À segunda pergunta (*Você costuma ler com que frequência?*), quase todos afirmaram praticar a leitura diária no celular, mencionando redes sociais como o *WhatsApp*. Na escola, afirmaram que as poucas leituras que fazem são apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

Somente na escola disseram ter acesso a livros de literatura, mas ainda assim de forma limitada, porque as atividades de leitura são, geralmente, realizadas a partir do que está disponível nos livros didáticos. A9 mencionou: “Só leio quando tem aula de português” (A9, 2020). Essa resposta foi recorrente em mais dois alunos. A13 afirmou: “Leio só nas aulas” (A13, 2020), enquanto A22 disse: “Não costumo ler, porque travo quando leio e não entendo as palavras” (A22, 2020). Mediante aqueles que afirmaram ler em casa, o que prevaleceu foi a informação de que utilizam as redes sociais para realizar tais práticas: “Leio todo dia pelo *WhatsApp*” (A24, 2020). A15 e A17 disseram que não leem nada na escola, nem possuem acesso às redes sociais: “Não leio nada e nem acesso a internet” (A15, 2020).

A terceira pergunta tratava dos livros de literatura já lidos pelos alunos: *Que livros da Literatura você já leu?* Inicialmente, percebeu-se que eles não sabem diferenciar um livro da literatura para um didático ou *best-seller*. Alguns afirmaram que costumam ler textos bíblicos como obras literárias, enquanto poucos disseram ler alguns romances (a maioria de autoajuda), como *O preço da liberdade* e *A cinco passos de você*, a exemplo de A5: “Leio mais romances como *A cinco passos de você* e os livros das aulas” (A5, 2020). Outro grupo mencionou textos da literatura infantil, sem apresentar exemplos de títulos lidos, enquanto alguns alunos afirmaram não terem lido nenhum livro da literatura.

A quarta pergunta dizia respeito às dificuldades dos alunos em lerem e compreenderem essas obras apresentadas na pergunta anterior: *Quais foram as suas dificuldades em ler e compreender essas obras?* 15 alunos afirmaram que a principal dificuldade foi a extensão do livro e que a quantidade de páginas era motivo para desmotivá-los na leitura. A linguagem empregada nos textos também foi outro fator que dificultou a compreensão; alguns alunos afirmaram a necessidade de ler várias vezes um mesmo parágrafo, o que desmotivava a continuidade pela leitura do texto, como disse o A18: “O livro era muito grande e não tinha imagens e tinha palavras difícil de entender” (A18, 2020). Grande parte atribui ao texto somente verbal o fato de ser cansativo, por não conter imagens que possam auxiliar a compreensão do que é lido, sendo que esse público é mais habituado a ler literatura infantil, que já possui em sua composição ilustrações. Dois alunos, A15 e A17 afirmaram não compreenderem de maneira alguma os textos que leram, sem atribuírem justificativas.

A quinta indagação tratava do que havia auxiliado os alunos a compreenderem as obras lidas: *O que ajudou você a ler e compreender essas obras?* 22 alunos atribuíram a compreensão aos elementos não verbais como auxiliares do processo, a exemplo de ilustrações relacionadas ao texto verbal, a exemplo de A14: “A imagem e o título do texto”

(A14, 2020). Três alunos afirmaram que, além das imagens, os títulos dos textos colaboravam para a melhor compreensão do que foi lido, sendo que uma pequena parte, três alunos (A15, A17 e A21) não conseguiu determinar o que poderia facilitar sua compreensão, por ser exatamente o público que afirmou, em perguntas anteriores, não ter o hábito de ler.

A sexta pergunta dizia respeito ao assunto das histórias presentes nos livros lidos pelos alunos: *Sobre o que falava uma das histórias presentes nos livros que você leu?* Cinco estudantes (A5, A7, A8, A16 e A18) identificaram apenas a informação principal, resumindo-a apenas em uma ação simples, geralmente o clímax da narrativa, a exemplo de A7 que disse: “Falava sobre o menino que se criou com os animais”, enquanto que A14 mencionou apenas informações secundárias, recordando apenas alguns personagens, espaço e natureza da ação, como formas de recortes aleatórios da narrativa. Quatro alunos afirmaram não lembrar de nada do que leu, a exemplo de A9: “Não lembro de nada que li” (A9, 2020). Dois alunos (A15 e A17) afirmaram que não leem nada.

A sétima pergunta tratava de quais autores da literatura brasileira eram conhecidos pelos alunos: *Quais autores da Literatura Brasileira você conhece?* 16 afirmaram não conhecerem nenhum autor, e os demais relacionaram apenas a autores da literatura infantil, destacando Monteiro Lobato, com sua obra adaptada para a televisão, *Sítio do Pica-pau Amarelo*, e Cora Coralina, por conta dos poemas presentes no livro didático adotado pela escola, como foi o caso de A5 que disse: “Lembro de Monteiro Lobato, porque a tia já trabalhou na sala” (A5, 2020). Apenas um aluno, A7, falou que conhece um pouco a respeito de Maria José Dupré, autora do livro *Éramos Seis*, por ter sido adaptada para uma telenovela da rede Globo e ter visto o nome da autora em um programa de auditório da mesma emissora.

A oitava pergunta dizia respeito ao que os alunos sabem sobre José de Alencar: *Um dos escritores da Literatura Brasileira foi José de Alencar. O que você sabe sobre ele?* 21 alunos afirmaram nunca terem ouvido falar no escritor cearense, mesmo sendo o seu nome o mesmo do distrito onde residem; não foram capazes de associarem os homônimos. Três alunos (A5, A7 e A8) já ouviram falar no autor, mas não possuíam nenhuma informação a respeito dele: “Já ouvi falar, mas não conheço nenhuma das histórias” (A7, 2020). Um aluno, A25, não respondeu à pergunta.

A nona pergunta tratava dos textos que, costumeiramente, são lidos pelos alunos em sala de aula: *Na sala de aula, quais textos você costuma ler?* Nas respostas dos alunos, destacaram-se as narrativas curtas, como fábulas e contos, pois, geralmente, estão presentes no livro didático. Além disso, o poema também apareceu, principalmente o cordel, por estar

contido tanto no livro didático, como em provas e avaliações internas e externas, como afirmou A8: “Textos que contam história e poemas de cordel” (A8, 2020).

A décima pergunta dizia respeito ao conhecimento dos alunos a respeito das Histórias em Quadrinhos: *O que você sabe sobre as histórias em quadrinhos? Você já ouviu falar ou conhece alguma delas?* 22 alunos afirmaram serem textos ilustrados, lembrando da estrutura do texto, principalmente no que se refere à divisão em balões que contém falas e quadrinhos para organização da obra. Geralmente, na visão dos alunos, são textos que tratam de humor ou campanhas educacionais, a exemplo do combate à dengue, doação de sangue e vacinação. O público, em geral, afirmou conhecer os mangás, histórias da *Turma da Mônica* e do *Menino Maluquinho*: “É imagens com textos. As vezes humorados, já ouvi falar em algumas histórias da turma da Mônica” (A5, 2020). A15, A17 e A25 afirmaram não gostarem do gênero textual, pelo fato de não o conhecerem dentro e fora da sala de aula.

A décima primeira pergunta tratava da possibilidade de os alunos terem interesse ou não em conhecerem as Histórias em Quadrinhos: *Você tem interesse em conhecer as histórias em quadrinhos? Por quê?* 22 alunos afirmaram ter curiosidade e interesse em conhecer o gênero, atribuindo que são textos capazes de promoverem maior entendimento da mensagem e captam mais sua atenção, por tratar de elementos humorísticos, como foi o caso de A7: “Sim, porque o estilo é interessante e tem o conteúdo produtivo” (A7, 2020). A5 afirmou: “Tem imagens e textos pequenos, que as vezes são ‘tirinhas’” (A5, 2020). Uma pequena parte afirmou não ter interesse, pelo fato de terem “preguiça de ler”; assim, disseram não conhecerem nem as HQ da *Turma da Mônica*, que predominaram na turma.

A décima segunda pergunta dizia respeito à forma como as Histórias em Quadrinhos aparecem nas aulas de leitura e nas avaliações: *Nas aulas de leitura e nas avaliações, de que forma as histórias em quadrinhos costumam aparecer?* 19 alunos mencionaram que apenas aparecem nas provas externas, em forma de tirinhas ou charges, como disse o A7: “Algumas aparecem nas atividades e simulados. Outras em provas de fora” (A7, 2020). Outros alunos afirmaram que há a presença, de maneira escassa, no livro didático, mas apenas em questões de múltipla escolha. Quatro alunos disseram que não viram em nenhum local as Histórias em Quadrinhos aparecerem.

A última pergunta da entrevista tratava dos temas de maior interesse dos alunos, a fim de que aparecessem no formato do gênero História em Quadrinhos: *Quais temas você já leu ou desejaria ler no formato de histórias em quadrinhos?* 11 alunos mencionaram o interesse em temas voltados aos jogos digitais, a exemplo do *Free Fire*, por serem jogadores assíduos, característica que predomina em ambos os sexos: “Eu já li a turma da Mônica, mas gostaria de

ler sobre o *Free Fire*” (A19, 2020). Outro grupo de 9 alunos afirmou o desejo em ver representados filmes e desenhos animados de sua preferência: “Eu gostaria de ler quadrinhos sobre Dragon Ball Z” (A16, 2020). Dentre as opções, também apareceram temas como religião, esporte, terror, contos de fada e telenovelas. Apenas um aluno afirmou desejar ver política nacional representada no gênero: “Eu gostaria de ler uma história em quadrinhos sobre o Governo Federal” (A14, 2020). Quatro alunos disseram não conhecerem e terem “preguiça de ler” e, por isso, não apresentaram sugestões.

#### 4.2 DA OBSERVAÇÃO DOS EVENTOS DE LEITURA

Outra técnica de levantamentos de dados foi a observação, realizada juntamente com P. Para essa técnica, seguimos uma ficha de observação, como instrumentos de pesquisa, que consta no APÊNDICE B (p.213), como orientação para o levantamento dos dados necessários para análise. Essa ficha consiste em um instrumental de análise da turma e da aula de leitura realizada por P, com base na Semiótica Discursiva. Inicialmente, ela aborda o espaço da aula e o material utilizado por P. Após isso, investiga o gênero textual utilizado, seus elementos e a forma como o docente conduz o evento de leitura com a turma.

No dia 13 de março de 2020, na E.E.F. José Cardoso de Araújo, P desenvolveu com a turma única de 9º ano uma aula de leitura com duração de 50 minutos. Os alunos foram dispostos em quatro filas para realização da leitura (essa é uma disposição comum a todas as aulas, sendo que cada aluno escolhe o local onde deseja sentar). A sala possui pouca entrada de ar; além da porta, existem duas entradas de ar feitas com tijolos cobogós, os quais não promovem suficiente ventilação no ambiente, obrigando a porta ficar aberta durante toda a aula, implicando o barulho da sala vizinha e a precária acústica do ambiente, que não possui nenhum aparelho de ar ou ventilador.

A **FIGURA 10** mostra a disposição no espaço da sala de aula da turma de 9º ano da Escola de Ensino Fundamental José Cardoso de Araújo, durante a observação da aula de leitura organizada por P.

**FIGURA 10 – Disposição dos alunos da turma de 9º ano durante a aula de leitura**

Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Como se observa, os alunos são dispostos em filas, algo que acontece em todas as demais aulas da turma. A escolha do lugar de cada aluno fica a critério dele mesmo, não havendo mapeamento de sala. Dessa forma, os alunos que sentam no fundo da sala não participaram da aula, a não ser quando P insistia em chamar cada um pelo nome.

O material utilizado por P foi uma atividade impressa, o qual não permaneceu com os alunos, que tiveram de responder às perguntas do exercício no caderno, apenas indicando a opção correta referente à questão, sem copiarem sequer partes do texto, enunciado e o comando das questões, que tinham abordagem objetiva (múltipla escolha).

O texto utilizado no material impresso para o desenvolvimento da aula foi o conto intitulado “Uma vela para Dario”, do autor Dalton Trevisan. Trata-se de um texto narrativo do gênero conto, que aborda a solidariedade de uns *versus* a violência e a indiferença de outros nos centros urbanos. O foco de leitura utilizado durante o desenvolvimento da atividade leitora foi a decodificação, a compreensão da narrativa e o desenvolvimento de inferências a respeito do texto lido.

O tipo de leitura proposta por P foi a coletiva e compartilhada, que se deu a partir da distribuição de mensagens motivacionais para lerem no início da aula; cada uma dessas frases continha um número, o qual se associava a um período do texto que seria lido na aula. Essa estratégia promoveu maior atenção da turma ao texto lido, por ser uma divisão numérica aleatória.

P valeu-se de estratégias de mediação utilizadas para o desenvolvimento do evento de leitura. Antes do ato de ler, houve uma distribuição de cartões com frases motivacionais de

incentivo à leitura. Após isso, ocorreu uma leitura compartilhada dessas mensagens, em que cada aluno teve oportunidade de falar a respeito. Os objetivos da leitura são orientados para interpretar o texto, além de associá-lo a situações da realidade dos leitores, com posterior análise de elementos gramaticais isolados contidos no texto, pouco relacionados com o processo de compreensão global do que foi lido.

As atividades de pré-leitura motivadas por P consistiram na anotação no quadro dos elementos da tipologia narrativa anteriormente estudados pela turma, além de uma “tempestade de ideias” a respeito dos possíveis significados do título do texto, em especial com relação à palavra “vela” e os contextos em que ela é empregada. Nesse momento, P anotava as impressões dos participantes no quadro, indagando as possibilidades de tais considerações se enquadrarem nos parâmetros do texto. Pudemos observar a pouca interação da turma em contribuir para a listagem de palavras e expressões, mesmo com a motivação de P, sendo que algumas das colocações eram feitas em formas jocosas, não contribuindo para o bom andamento da estratégia.

As pistas de contextualização presentes na interação professor/aluno no evento de leitura se deram apenas mediante o texto verbal, sem uso de metodologias ativas para mediar o processo. Por conta da ausência de recursos, o processo de interação é administrado por meio de uma dinâmica inicial, executada com materiais elaborados e custeados por P, além do suporte textual. A mediação de P no desenvolvimento da leitura se dá pela motivação para que os alunos exponham suas visões sobre o texto; tal interação acontece com respostas curtas e vagas, não contribuindo para o profícuo andamento da aula.

P trabalha o processo de discursivização do texto a partir da listagem dos elementos da narrativa no quadro branco, mediante a contribuição dos alunos ao elencarem os devidos actantes, elementos referentes ao tempo e ao espaço da história. Apesar de ter sido uma leitura compartilhada, os alunos, neste momento de listagem, não lembravam com precisão os papéis narrativos dos personagens e as suas relações com o enredo da história, além de não estipularem com precisão as relações estabelecidas entre os sujeitos e seus respectivos objetos de valor, a exemplo da vida.

A identificação de ideias mais importantes do texto se deu através de perguntas sobre o comportamento do personagem, a ambientação da história, além do conflito gerador do enredo, aliado ao conhecimento de mundo dos alunos. Quanto às ideias secundárias, P priorizou a coleta de informações a respeito de quem ajudou o personagem principal a resolver o problema central (adjuvantes), além de seus pertences (objetos de valor) e das ações dos personagens secundários do texto.

Durante a leitura, cada aluno seguiu a ordem prévia da numeração do seu trecho, lendo sem que P chamasse cada um pelo nome, não havendo pausas para interpretação de nenhuma parte do conto, sendo conservadas para o final da leitura. Além disso, fatores negativos puderam ser percebidos como interferências na atividade: as condições físicas da sala, a interrupção de um dos membros do núcleo gestor que, para dar um aviso, parou a atividade leitora e demorou em média cinco minutos na sala; após esse momento, P sentiu dificuldades em controlar a turma, dadas as interrupções mencionadas, as quais tornaram os alunos mais dispersos, não se situando com facilidade durante o andamento da leitura.

No tocante às reflexões dos saberes construídos com a vida real, P instiga os alunos, chamando alguns pelo nome, para que eles consigam relacionar os fatos apresentados no texto com a realidade vivenciada pelos mesmos, como também a ênfase na solidariedade *versus* a violência urbana na sociedade atual. Os temas apresentados e os elementos concretos associados a eles também são utilizados por P.

Após a leitura, houve interação de apenas seis alunos, de uma turma com 25, sendo que a maioria dos que interagiram era composta de meninas, apesar de P insistir constantemente que mais alunos participassem, inclusive chamando-os pelo nome, porém apenas um, A5, participou ativamente da atividade interpretativa. O processo de interpretação se deu com retomada da sequência narrativa do texto, além da associação de elementos do texto em situações cotidianas, momento em que houve a confirmação ou refutação da “tempestade de ideias” estabelecida previamente.

No momento de avaliação da leitura, houve a aplicação de um exercício intitulado “Compreendendo o Texto”, o qual constava de nove questões objetivas. A natureza das questões, seguindo a ordem do material, envolvia estrutura textual da narrativa, elementos da narrativa (contemplado pelo descritor 11 do SPAECE), gênero textual (descritor 9), informações explícitas (descritor 1) e implícitas (descritor 2), estrutura frasal e tipos de sujeitos, além de sentido de palavra ou expressão (descritor 3). Por conta de o material não ter questões abertas, não houve espaço no exercício para os alunos expressarem sua opinião a respeito das informações do texto lido. A pouca abordagem gramatical presente no exercício ocorreu de forma descontextualizada, isto é, sem considerar a situação textual, de maneira que apenas englobava palavras isoladas do texto e suas referidas funções sintáticas de maneira ampla. Além disso, a condução da resolução das questões não dá ao aluno tempo necessário para que possa pensar a respeito do que é proposto; P lê e fornece pistas extras a respeito da resposta correta da questão, conduzindo a decisão do aluno. Nem todos conseguem resolver,

sendo que a grande maioria não apresenta segurança ao responder as questões de interpretação.

Uma das dificuldades nesse processo foi o fato relatado por alguns alunos na entrevista de não terem acesso aos livros da biblioteca da escola, como também não haver incentivo para desenvolvimento de nenhum projeto de leitura. Embora alguns sintam interesse em ler livros, como *O Pequeno Príncipe*, o qual está presente na escola, ficam impossibilitados por não haver empréstimos de materiais.

## 5 ILHA DA SIGNIFICAÇÃO: CADERNO ESTRUTURADO DE LEITURA TEXTUAL (CELT)



### APRESENTAÇÃO

Caro/a aluno/a,

a partir de agora, você iniciará o jogo *Ilha da Significação*! Esse jogo está organizado em fascículos, que consistem na leitura e interpretação da obra *O Guarani*, adaptada por Ivan Jaf, do Clássico de mesmo título, do escritor cearense José de Alencar, para o gênero HQs. Participa da obra como desenhista Luiz Gê.

O carioca Ivan Jaf (1957) é autor de mais de 50 livros, principalmente voltados ao público juvenil, várias peças teatrais e roteiros para o cinema. Como roteirista de HQs, começou sua carreira em 1979, na antiga editora Vecchi, criando histórias de terror em parceria com alguns dos mais consagrados desenhistas nacionais.

*O Guarani* foi ilustrado pelo paulista Luiz Gê (1951), um dos nomes mais conhecidos da arte dos quadrinhos e já recebeu importantes premiações, nacionais e estrangeiras, por suas criações. Atualmente, é professor de quadrinhos no curso de Desenho Industrial da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo.

#### INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A ILHA DA SIGNIFICAÇÃO

Levando em consideração que são 7 as etapas do material, decidimos chamá-las de Patentes, por ser esse o termo utilizado no jogo *Free Fire*, quando se refere às fases do *game*. Todo o material é estruturado na lógica do jogo, formatado com imagens e fontes semelhantes. Cada Patente é organizada em um fascículo com propostas de desafios que deverão ser executados com êxito, para que você avance no jogo. Para isso, vamos explicar alguns termos, utilizados ao longo do material, que fazem referência ao jogo:

#### Terminologias do jogo *Ilha da Significação*

Terminologia	Significado
Patente	Cada fase do jogo
Desafio	Cada atividade/questão proposta pela patente
Bronze, prata, ouro, platina, diamante, mestre e desafiante	Títulos atribuídos a cada patente na ordem crescente de valor, que o jogador poderá adquirir conforme for cumprindo os desafios.
Nível	Modalidade do jogo que consiste no jogador realizar duas patentes, com exceção da última (7ª patente).
Solo	Modalidade individual que compreende as duas primeiras e a última patentes.
Duo	Modalidade em dupla que compreende a terceira e a quarta patentes.
Squad	Modalidade em quarteto que compreende a quinta e a sexta patentes.
J	Jogador
PT	Pontuação

Fonte: Produzido pelo autor, 2020.

**VAMOS AO JOGO!**



# PATENTE 01



## SOLO

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

#### INSTRUÇÕES:

- + Você está iniciando o primeiro nível *Ilha da Significação*! Esta fase é composta por duas Patentes (Patente I: Bronze e Patente II: Prata), dividida em dois fascículos;
- + Essas duas Patentes são da modalidade *Solo*, ou seja, precisa vencê-la sozinho(a);
- + A realização dos desafios de cada Patente vale até 5 pontos. Então, ao final das duas Patentes, você poderá ter até 10 pontos!
- + Cada desafio terá uma pontuação específica, sendo que, ao acertar todos, você terá 5 pontos por Patente;
- + Quando terminar cada Patente, você deverá somar seus pontos e anotar o resultado no final de cada fascículo;
- + Os resultados mais altos de toda a fase trarão benefícios para a continuação do jogo.



### DESAFIO 01

### 3PT

- Após vencer o *DESAFIO 1*, você estará apto a seguir em frente.
- Seu primeiro desafio é ler *O Guarani*, de Ivan Jaf<sup>1</sup>, e contá-la resumidamente, passando, obrigatoriamente, pelos quatro episódios (1- Os Aventureiros; 2 – Peri; 3- Os Aimorés; 4- A Catástrofe).

Parabéns pela sua participação! Vamos ao *DESAFIO 2*?

<sup>1</sup> Livro disponível no site: <https://literaturafalarapiraca.files.wordpress.com/2018/01/hq-o-guarani-josc3a9-de-alencar.pdf>

**DESAFIO 02****2 PT**

- Participando do *DESAFIO 2*, você avançará no jogo!
- Seu segundo *DESAFIO* consiste em segmentar a narrativa. Isto é fácil, basta seguir as orientações!
  - 1 Primeiro, para segmentar a narrativa, você só vai considerar QUEM faz O QUE em cada episódio, colocando na sequência em que aparece no texto;
  - 2 Você pode fazer apenas um segmento para cada um dos três primeiros episódios;
  - 3 Para o quarto e último episódio, você precisa fazer no mínimo três segmentos, considerando QUEM faz O QUE diferentes.

Preparado(a)? Você já pode começar!

Parabéns pela sua participação! Vamos à *PATENTE 2*?

**PATENTE 01****PONTOS**

# PATENTE 02



## SOLO

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

#### INSTRUÇÕES:

- ✦ Você está continuando o primeiro nível da *Ilha da Significação*! Esta fase é composta por duas Patentes (Patente I: Bronze e Patente II: Prata);
- ✦ Essas duas Patentes são da modalidade *Solo*, ou seja, você ainda jogará sozinho;
- ✦ A realização dos desafios de cada Patente vale até 5 pontos. Então, ao final das duas Patentes, você poderá ter até 10 pontos!
- ✦ Cada desafio terá uma pontuação específica, sendo que, ao acertar todos, você terá 5 pontos por Patente;
- ✦ Quando terminar esta Patente, você deverá somar seus pontos e anotar o resultado no final de cada fascículo. Em seguida, somará os pontos da Patente anterior com os desta e anotará também ao final.
- ✦ Os resultados mais altos de toda a fase trarão benefícios para a continuação do jogo.

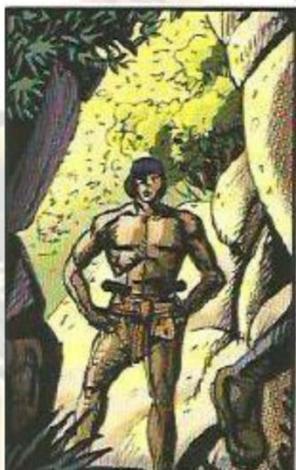


### DESAFIO 01

### 2PT

- Neste primeiro *DESAFIO* da segunda *PATENTE*, você deve identificar o(s) nome(s) de *QUEM* está nas imagens abaixo, retiradas da HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf, indicando *O QUE DESEJAM* alcançar. É importante atentar que o Sujeito pode ser individual ou coletivo (um grupo) com um mesmo fim.

#### FRAGMENTO I:



#### SUJEITO 1

Nome que recebe: \_\_\_\_\_

Seu objeto de valor (o que ele quer), considerando toda a narrativa:

\_\_\_\_\_

## FRAGMENTO II:



## SUJEITO 2

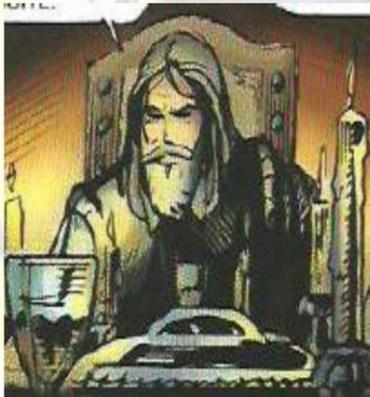
Nome que recebe:

---

Seu objeto de valor (o que ele quer), considerando toda a narrativa:

---

## FRAGMENTO III:



## SUJEITO 3

Nome que recebe:

---

Seu objeto de valor (o que ele quer), considerando toda a narrativa:

---

## FRAGMENTO IV:



## SUJEITO 4

Nome que recebe:

---

Seu objeto de valor (o que ele quer), considerando toda a narrativa:

---

## FRAGMENTO V:

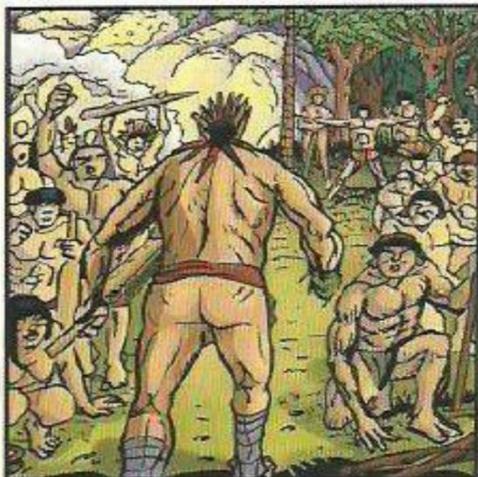


SUJEITO 5

Nome que recebe:

Seu objeto de valor (o que ele quer), considerando toda a narrativa:

## FRAGMENTO VI:



SUJEITO 6

Nome que recebe:

Seu objeto de valor (o que ele quer), considerando toda a narrativa:

## FRAGMENTO VII:



SUJEITO 6

Nome que recebe:

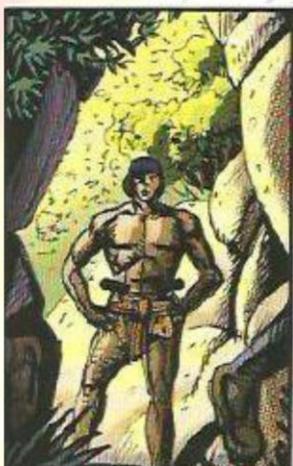
Seu objeto de valor (o que ele quer), considerando toda a narrativa:

**DESAFIO 02****3PT**

Seu segundo *DESAFIO* da *PATENTE 2* consiste em identificar QUEM ou O QUE move cada SUJEITO a conseguir o que desejam (Objeto de valor).

- Quem ou o que move cada sujeito a buscar o que desejam?

FRAGMENTO I:



Quem ou o que motiva este sujeito a defender a família de D. Antônio de Mariz?

---

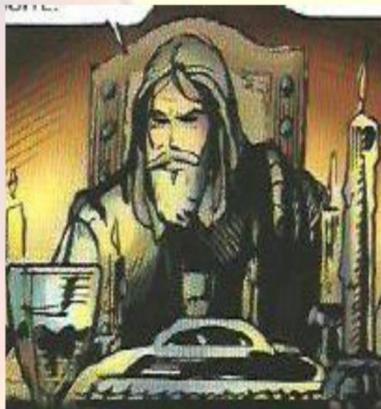
FRAGMENTO II:



Quem ou o que motiva este sujeito a proteger o índio Peri?

---

## FRAGMENTO III:



Quem ou o que motiva este sujeito a defender sua família?

---

## FRAGMENTO IV:



Quem ou o que motiva este sujeito a defender a família de D. Antônio de Mariz?

---

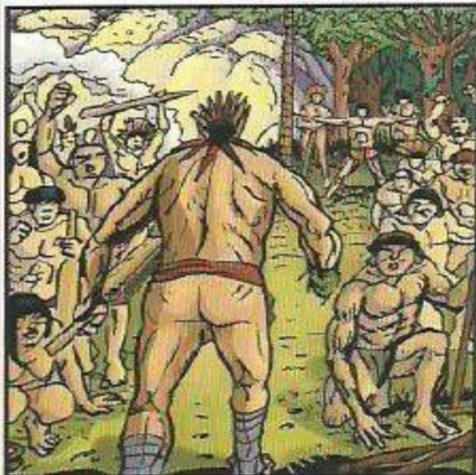
## FRAGMENTO V:



Quem ou o que motiva este sujeito a servir a D. Antônio de Mariz?

---

FRAGMENTO VI:



Quem ou o que motiva este sujeito a atacar a família de D. Antônio de Mariz?

FRAGMENTO VII:



Quem ou o que motiva este sujeito a prejudicar os bens materiais da família de D. Antônio de Mariz?

**PATENTE 02**

**PONTOS**

**PATENTE01**

**+**
**PATENTE02**

**=**

**PONTOS**

# PATENTE 03



## DUO

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

#### INSTRUÇÕES:

- + Você está iniciando o segundo nível da *Ilha da Significação*! Esta fase é composta por duas Patentes (Patente III: Ouro e Patente IV: Platina);
- + Essas duas Patentes são da modalidade *Duo*, ou seja, você já avançou tanto que agora pode contar com a ajuda de alguém para vencer os desafios;
- + A realização dos desafios de cada Patente vale até 5 pontos. Então, ao final das duas Patentes, você poderá ter até 10 pontos!
- + Cada desafio terá uma pontuação específica, sendo que, ao acertar todos, você terá 5 pontos por Patente;
- + Quando terminar esta Patente, você deverá somar seus pontos e anotar o resultado no final de cada fascículo.
- + Os resultados de pontuação mais alta de toda a fase trarão benefícios para a continuação do jogo.



### DESAFIO 01

### 2PT

- Neste segundo *DESAFIO* da terceira *PATENTE*, sua missão é continuar entendendo a compreensão do primeiro *DESAFIO*, seguindo os comandos indicados para a compreensão dos sentidos que se movimentam no enunciado. Dessa forma, atente para:

- O objetivo para o qual o narrador organiza as linguagens como estão no texto;

Pensando no que está orientado, observe os fragmentos do texto:

- a) Observe que temos um discurso enunciado (narrado) em terceira pessoa e outros que indicam a fala dos atores nos dois fragmentos. Isso pode ser percebido em toda a organização da obra. Qual o sentido/objetivo dessa forma de organização?



SE PRECISAR,  
CONSULTE O LIVRO

## FRAGMENTO I:



## FRAGMENTO II



- b) Durante todo o texto, a linguagem verbal está em conexão com a linguagem não verbal. Qual o sentido é estabelecido nessa conexão da linguagem não verbal com a linguagem verbal?

- c) Com base na leitura realizada, identifique a ideia principal defendida em cada parte do texto, seguindo o modelo a seguir.

- **PARTE 01: Os Aventureiros**  
A história do Brasil foi fundada a partir de conflitos entre os brancos (colonizadores) e os índios (habitantes locais), que envolviam interesses materiais e formas de opressão.

- PARTE 02: *Peri*

---

---

- PARTE 03: *Os Aimorés*

---

---

- PARTE 04: *A Catástrofe*

---

---

- d) Qual a tese defendida pelo enunciador/narrador de *O Guarani*?

---

---



## DESAFIO 02

**3PT**

- Neste segundo *DESAFIO* da terceira *PATENTE*, sua missão é seguir os comandos indicados para a compreensão dos sentidos que se movimentam no enunciado. Dessa forma, atente para:
- Como o enunciador/narrador organiza as linguagens no texto;
  - A percepção dessa organização, a partir da história *O Guarani*, de Ivan Jaf, na íntegra;
  - Depois, a percepção da organização da narrativa, considerando o passo a passo de cada parte do livro;

a) O que está expresso na linguagem verbal e como se apresenta nos fragmentos I e II?

FRAGMENTO I:



FRAGMENTO II:



b) Se o texto verbal presente nos balões dos fragmentos III e IV for retirado, o texto não verbal (imagens) prevalece com o mesmo sentido? Por quê?

FRAGMENTO III:



FRAGMENTO IV:



**PATENTE 03**



**PONTOS**

# PATENTE 04



## DUO

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

#### INSTRUÇÕES:

- + Você está continuando o segundo nível da *Ilha da Significação*! Esta fase é composta por duas Patentes (Patente III: Ouro e Patente IV: Platina), dividida em dois fascículos;
- + Essas duas Patentes são da modalidade *Duo*, ou seja, você continua a explorar a *Ilha* com alguém que pode lhe ajudar;
- + A realização dos desafios de cada Patente vale até 5 pontos. Então, ao final das duas Patentes, você poderá ter até 10 pontos!
- + Cada desafio terá uma pontuação específica, sendo que, ao acertar todos, você terá 5 pontos por Patente;
- + Quando terminar esta Patente, você deverá somar seus pontos e anotar o resultado no final de cada fascículo. Em seguida, somará os pontos da Patente anterior com os desta e anotará também ao final.
- + Os resultados de notas mais altas de toda a fase trarão benefícios para a continuação do jogo.



### DESAFIO 01

### 2PT

- Neste primeiro *DESAFIO* da quarta *PATENTE*, sua tarefa é caracterizar cada ator relacionado a cada sujeito no *DESAFIO 1* da *PATENTE 2*. Para o proposto, atente para:
  - O nome que o ator recebe;
  - A aparência percebida na linguagem não verbal;
  - Os valores humanos percebidos nas ações tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal;
  - Seus desejos (Objetos de Valor) percebidos a partir dos percursos que seguem para conseguir;

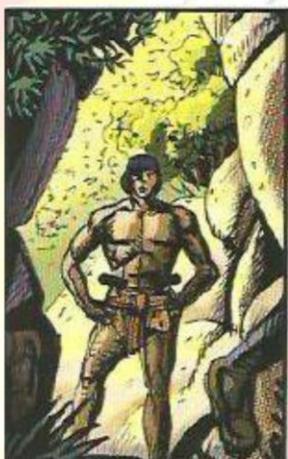


SE PRECISAR,  
CONSULTE O LIVRO

A seguir, voltamos com as figuras de Peri, Ceci, D. Antônio de Mariz, Álvaro, Aventureiros (Protegidos), Aimorés, companheiros de Lorelano como aqueles que fazem parte da trama enredada em defesa de uma tese. Aqui, queremos saber:

- Quem é cada um, considerado em sua posição social?
- Como se caracteriza cada um em seu perfil físico e na sua subjetividade?

FRAGMENTO I:



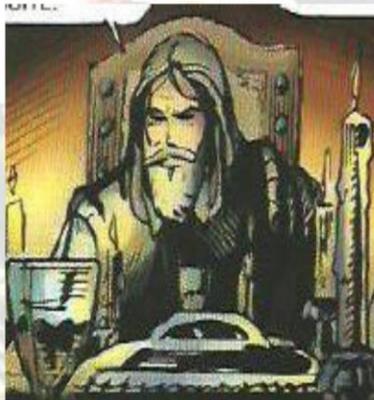
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

FRAGMENTO II:



- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

FRAGMENTO III:



- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

FRAGMENTO IV:



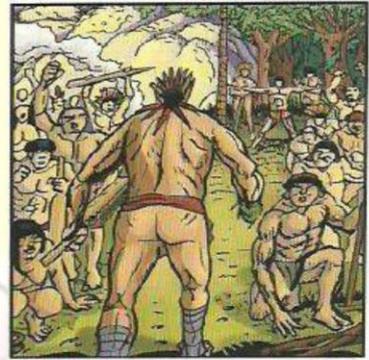
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

FRAGMENTO V:



- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

FRAGMENTO VI:



- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

FRAGMENTO VII:



- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

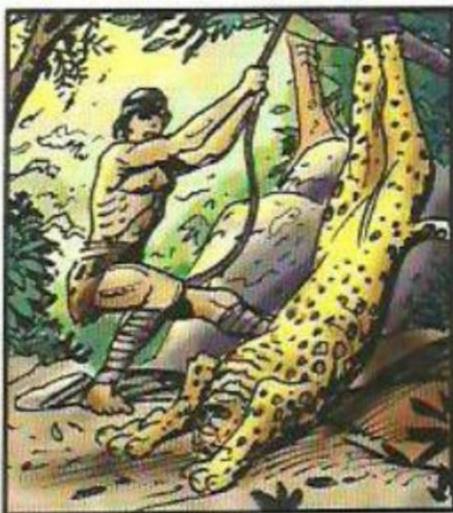


## DESAFIO 02

3PT

- Neste segundo *DESAFIO* da quarta *PATENTE*, você continua a caracterização de cada ator, iniciada no *DESAFIO 1* desta *PATENTE*. Para o proposto, atente para:
- Seu conhecimento de mundo sobre sua história do Brasil enquanto membro dessa sociedade, constituída antes mesmo da colonização e, com esta, sofrido um processo de descaracterização, embora resistindo.
  - Depois de identificar os sujeitos a seguir, diga o que eles representam para a nação brasileira, e quem são hoje na sociedade?

FRAGMENTO I:

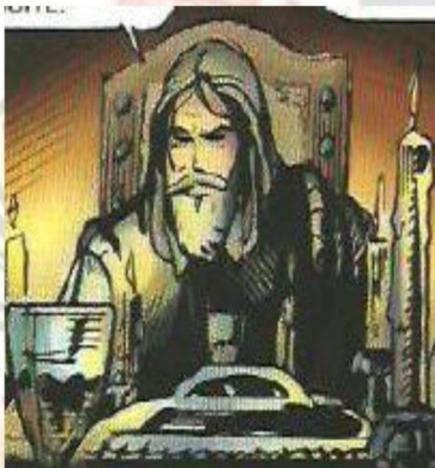


---

---

---

FRAGMENTO II:



---

---

---

FRAGMENTO III:



---

---

---

**PATENTE 04**  **PONTOS**

**PATENTE03**  **+** **PATENTE04**  **=**  **PONTOS**

# PATENTE 05



## SQUAD

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

#### INSTRUÇÕES:

- + Você está iniciando o terceiro nível do jogo da *Ilha da Significação*! Esta fase é composta por duas Patentes (Patente VI: Ouro e Patente VI: Mestre);
- + Essas duas Patentes são da modalidade *Squad*, ou seja, você pode contar com a ajuda de três colegas;
- + A realização dos desafios de cada Patente vale até 5 pontos. Então, ao final das duas Patentes, você poderá ter até 10 pontos!
- + Cada desafio terá uma pontuação específica, sendo que, ao acertar todos, você terá 5 pontos por Patente;
- + Quando terminar esta Patente, você deverá somar seus pontos e anotar o resultado no final de cada fascículo.
- + Os melhores resultados de toda a fase trarão benefícios para a continuação do jogo.



### DESAFIO 01

### 2PT

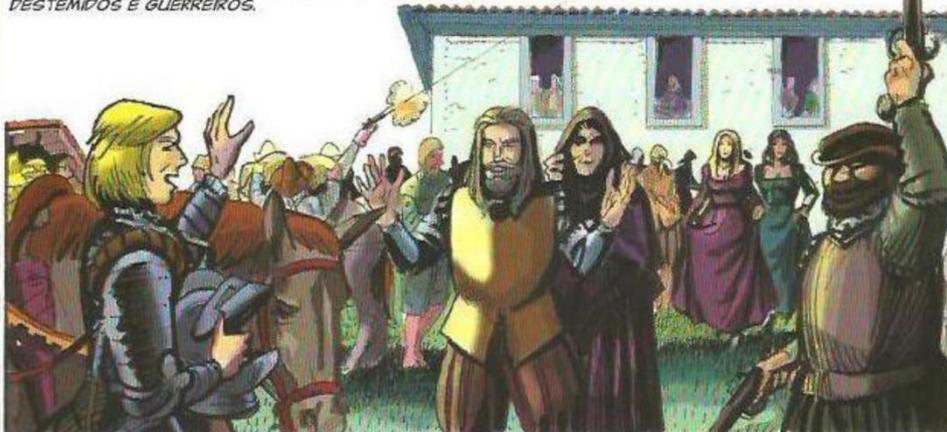
- Neste primeiro *DESAFIO* da quinta *PATENTE*, com a equipe fortalecida, a tarefa de vocês é caracterizar o *TEMPO*. Para isso, observe com muita atenção:
  - As marcas (palavras) da língua que indicam tempo passado, presente ou futuro que predominam na linguagem verbal;
  - As marcas (palavras) na língua que indicam uma organização temporal de acordo com a cultura humana, as emoções e necessidades humanas;



SE PRECISAR,  
CONSULTE O LIVRO



*HOMEM DE VALOR, EXPERIMENTADO NA GUERRA, D. ANTÔNIO DE MARIZ PRESTOU GRANDES SERVIÇOS À COROA PORTUGUESA. EM RECOMPENSA, O GOVERNADOR MEM DE SA DEU-LHE AQUELA SESMARIA DE UMA LEGUA PARA A EXPLORAÇÃO DE OURO E PEDRAS PRECIOSAS. PARA LÁ SE RECOLHEU O FIDALGO, COM SUAS ARMAS, SUA FAMÍLIA E UM GRUPO DE AVENTUREIROS DESTEMIDOS E GUERREIROS.*



- a) Identifique se, no fragmento acima, se a história se passa agora, no passado ou no futuro, quanto à fala do narrador/enunciador, apresentada na vinheta, depois identifique palavras que lhe ajudaram a fazer essa identificação.

---

- b) Identifique se, no fragmento acima, a história se passa agora, no passado ou no futuro, quanto à fala dos personagens, apresentadas no balão, depois identifique palavras que lhe ajudaram a fazer essa identificação.

---

- c) Considerando as respostas dadas em a) e b) e a forma da linguagem, que sentido é construído pelo enunciador/narrador ao construir o texto nesses tempos?

---



---

d) Ainda sobre o tempo, procure em cada parte da HQ, 1 fragmento, e sua respectiva página, que indique quando os fatos (indicações de datas ou outras marcas de tempo cultural) acontecem, depois identifique indicadores gráficos (palavras, números...) que lhe ajudaram a fazer essa identificação.

- PARTE 01 (*Os Aventureiros*):

---

- PARTE 02 (*Peri*):

---

- PARTE 03 (*Os Aimorés*):

---

- PARTE 04 (*A Catástrofe*):

---

e) Existe uma relação entre estes tempos e a identidade dos atores destacados em toda a PATENTE 4?

---



## DESAFIO 02

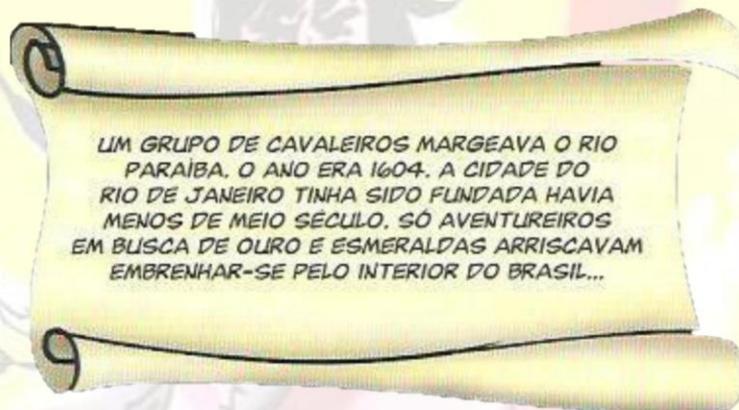
**3PT**

➤ Neste segundo *DESAFIO* da quinta *PATENTE*, ainda com a equipe fortalecida, a tarefa de vocês deve ser caracterizar o *ESPAÇO*. Para isso, observem com muita atenção:

- As marcas (palavras) da língua que indicam o espaço distante do tempo presente (lá, naquele/nesse lugar...), ou próximo ao tempo presente (aqui, neste lugar) predominantes na linguagem verbal.
- As marcas (palavras) na língua que indicam um espaço geográfico, ou seja, o lugar físico onde se passa a história.

a) Leiam atentamente cada fragmento e, a seguir, respondam ao que se pede: observem o texto verbal e indique se o espaço é um *aqui* ou um lugar distante do *aqui*. Indique as palavras no texto que ajudaram a vocês nesta identificação. E indique também se há relação com o tempo da língua que você identificou no primeiro *DESAFIO* desta *PATENTE*.

## FRAGMENTO I:



## FRAGMENTO II:



## FRAGMENTO III:

POIS POR MIM PREFIRO FICAR ONDE ESTOU DO QUE LA FORA, FREI ANGELO. AQUI EU ZOMBO DOS RAIOS... MESMO SE EU FOR UM SUJEITO MAU, AQUI ELES NAO ME ATINGEM.



## FRAGMENTO IV:



b) Observem os textos verbais e indiquem os lugares geográficos onde os fatos aconteceram. Comprove com palavras do texto. Há relação entre o texto verbal e visual quanto ao espaço?

---

---

---

**PATENTE 05**



**PONTOS**

# PATENTE 06



## SQUAD

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

#### INSTRUÇÕES:

- + Você está continuando o segundo nível da *Ilha da Significação*! Esta fase é composta por duas Patentes (Patente V: Diamante e Patente VI: Mestre), dividida em dois fascículos;
- + Essas duas Patentes são também na modalidade *Squad*;
- + A realização dos desafios de cada Patente vale até 5 pontos. Então, ao final das duas Patentes, você poderá ter até 10 pontos!
- + Cada desafio terá uma pontuação específica, sendo que, ao acertar todos, você terá 5 pontos por Patente;
- + Quando terminar esta Patente, você deverá somar seus pontos e anotar o resultado no final de cada fascículo. Em seguida, somará os pontos da Patente anterior com os desta e anotará também ao final.
- + Os resultados notas mais altas em toda a fase trarão benefícios para a continuação do jogo.



### DESAFIO 01

### 3PT

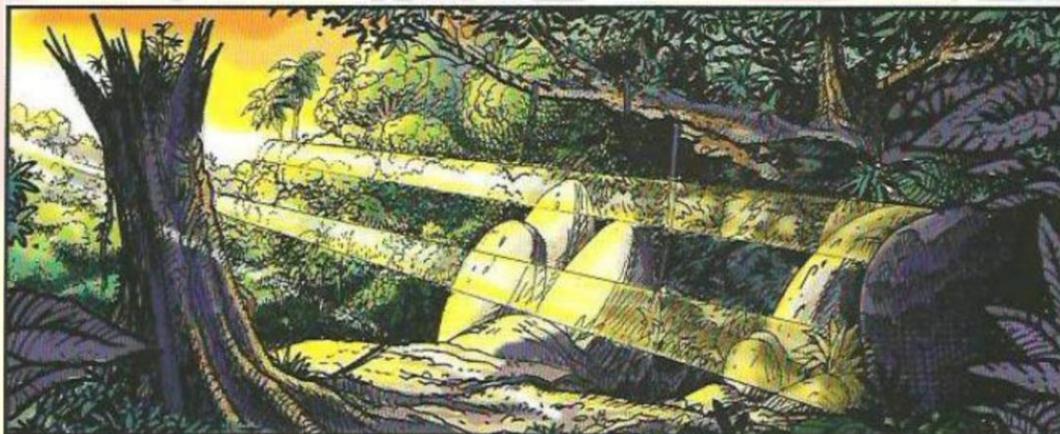
- Neste primeiro *DESAFIO* da sexta *PATENTE*, com a equipe ainda fortalecida, a tarefa de vocês é encontrar os temas mais perceptíveis a partir da realização da linguagem verbal e não verbal. É importante que estejam de posse da HQ para ir ao texto completo sempre que for necessário. Para isso, observe com muita atenção:
  - A ideia percebida com base na manifestação concreta da linguagem verbal (escrita) e não verbal (desenhos de pessoas, ambientes, cores e design);



SE PRECISAR,  
CONSULTE O LIVRO

Observe a linguagem não verbal e verbal dos FRAGMENTOS (realização concreta) em blocos, cuja ideia a que remete se repete em toda a HQ, e indique o tema (realização abstrata) que está implícito em cada tirinha.

FRAGMENTO I:



TEMA: \_\_\_\_\_

FRAGMENTO II:



TEMA: \_\_\_\_\_

## FRAGMENTO III:



TEMA: \_\_\_\_\_

## FRAGMENTO IV:



TEMA: \_\_\_\_\_



## DESAFIO 02

2PT

➤ Neste segundo *DESAFIO* da sexta *PATENTE*, com a equipe ainda fortalecida, a tarefa de vocês é contextualizar os temas identificados no *DESAFIO 1*. Para isso, mobilize:

- Os conhecimentos a que estes temas remeteram e que vocês já conheciam;
- Vocês podem usar dicionário também se precisarem, ou pesquisas na internet se tiverem acesso.

a) O que os TEMAS destacados no DESAFIO 1 significam na HQ, para você e para a vida em sociedade?

- FRAGMENTO I:

---

- FRAGMENTO II:

---

- FRAGMENTO III:

---

- FRAGMENTO IV:

---

**PATENTE 06**



**PONTOS**

**PATENTE05**

+

**PATENTE06**

=

**PONTOS**

# PATENTE 07



# SOLO

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

### INSTRUÇÕES:

- ✚ Você está iniciando o último nível do jogo *Ilha da Significação*! Esta fase é composta por uma Patente (VII: Desafiante);
- ✚ Essa Patente é da modalidade *Solo*, ou seja, você seguirá sozinho agora;
- ✚ Os participantes desta Patente são aqueles que tiveram a pontuação mais alta ao longo de todo o percurso pela *Ilha*;
- ✚ Os que chegarem a este último nível conseguiram significar o máximo a HQ e serão premiados e reconhecidos com o título de *Desafiantes da Leitura*.

**PARABÉNS!**  
**VOCÊ CHEGOU À ÚLTIMA PATENTE DO JOGO!**  
**JÁ PODE SE CONSIDERAR UM PRÉ-DESAFIANTE!**



## DESAFIO 01

## 2PT

- Neste primeiro *DESAFIO* da sétima e última *PATENTE*, sua tarefa é, considerando os valores dos personagens da HQ, responder às questões a seguir. Para isso, fique atento ao que se pede.
- a) Considerando o universo semântico das *RELAÇÕES HUMANAS*, podemos elencar pontos de conflitos na história, a exemplo de *ataque* e *defesa*. Explique como aconteceu esse impasse na HQ, com base na relação entre os homens que planejam a cilada, D. Antônio Mariz e os valores implicados nesses conflitos.

---



---



---

b) A quem interessa, na HQ, a violência? E qual a relação desse conflito com a vida do brasileiro hoje?

---



---



---



## DESAFIO 02

**3PT**

➤ Neste segundo *DESAFIO* da sétima e última *PATENTE*, sua tarefa é identificar no plano da expressão visual os conflitos de valores que você pontuou no primeiro *DESAFIO* desta *PATENTE*, considerando a intensidade e a extensidade da cena.

1) Considerando que houve um *ataque* dentro do próprio Forte, entre Rui, Bento e Loredano e D. Antônio Mariz e seus aliados fiéis e outro entre os Aimorés e os moradores do Forte, bem como uma *defesa*:

a) Observe as cenas e explique o momento em que é mais perceptível que as ações são interrompidas/ameaçadas.

---



---



---

b) Na sua opinião, qual fragmento apresenta uma ação mais chamativa/intensa? Por que isso acontece?

---



---



---

**PATENTE 07**



**PONTOS**

## DROP: SUPORTE AO PROFESSOR



CELT



### ESTRATÉGIAS DE LEITURA APLICÁVEIS AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezada professora, prezado professor,

Este material, intitulado *Drop: suporte ao Professor*, já no título, traz uma referência ao termo “drop”, palavra da língua inglesa que consiste na abreviação do termo “Airdrop” – significando em português “lançamento aéreo” - utilizado no jogo virtual *Garena Free Fire*, que consiste em oferecer ajudas aos jogadores; ele pretende ser um suporte para você, professora/professor, tendo sido elaborado a partir das teorias da Semiótica Discursiva, utilizando como base a História em Quadrinho *O Guarani*, de Ivan Jaf (adaptação e roteiros) e Luiz Gê (roteiros e desenhos) adaptada de *O Guarani* escrito pelo cearense José de Alencar. Além disso, atendendo às necessidades das aulas de Língua Portuguesa para o trato com a leitura, entende-se que dialoga com o exigido pelas habilidades e competências exploradas nas avaliações externas SAEB e SPAECE, elaboradas à luz da BNCC.

O carioca Ivan Jaf (1957) é autor de mais de 50 livros, principalmente voltados ao público juvenil, várias peças teatrais e roteiros para o cinema. Como roteirista de HQs, começou sua carreira em 1979, na antiga editora Vecchi, criando histórias de terror em parceria com alguns dos mais consagrados desenhistas nacionais.

O paulista Luiz Gê (1951) é um dos nomes mais conhecidos da arte dos quadrinhos e já recebeu importantes premiações, nacionais e estrangeiras, por suas criações. Atualmente, é professor de quadrinhos no curso de Desenho Industrial da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo. Depois de vários anos, *O Guarani* marca seu retorno às HQs.

É importante destacar José Martiniano de Alencar (1829-1877) como um romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro e também um dos maiores representantes da literatura indianista. Destacou-se na carreira literária com a publicação do romance "O Guarani", no formato de folhetim, que alcançou grande sucesso. Foi escolhido por Machado de Assis para patrono da Cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras (FRAZÃO, 2020)<sup>1</sup>.

O referido material, ora apresentado, é intitulado “Ilha da Significação: Caderno Estruturado de Leitura Textual” e visa ao aprimoramento das competências e habilidades leitoras de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir das bases fornecidas pela Semiótica Discursiva de linha francesa, valendo-se do gênero textual história em quadrinhos, a fim de trabalhar com o público discente a obra *O Guarani*, de Ivan Jaf e Luiz

<sup>1</sup> FRAZÃO, Dilva. **José de Alencar**. Disponível em: < [https://www.ebiografia.com/jose\\_alencar/](https://www.ebiografia.com/jose_alencar/) > Acesso em 15 abr. 2020.

Gê (2019). O intuito de todo este trabalho é que o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica tenha, perante outras iniciativas pedagógicas já existentes, mais um suporte pedagógico para trabalhar a leitura e a compreensão textuais com seus alunos.

A seguir, serão explicadas as regras para mediar o jogo proposto pelo material.

### APRENDENDO A JOGAR:

Levando em consideração que são 7 as etapas do material, decidimos chamá-las de Patentes, por ser esse o termo utilizado no jogo *Free Fire*, quando se refere às fases do *game*. Todo o material é estruturado na lógica do jogo, formatado com imagens e fontes semelhantes, para atrair a atenção da turma. Para isso, vamos explicar alguns termos, utilizados ao longo do material, que fazem referência ao jogo:

#### Terminologias do jogo *Ilha da Significação*

Terminologia	Significado
Patente	Cada fase do jogo
Desafio	Cada atividade/questão proposta pela patente
Bronze, prata, ouro, platina, diamante, mestre e desafiante	Títulos atribuídos a cada patente na ordem crescente de valor, que o jogador poderá adquirir conforme for cumprindo os desafios.
Nível	Modalidade do jogo que consiste no jogador realizar duas patentes, com exceção da última (7ª patente).
Solo	Modalidade individual que compreende as duas primeiras e a última patentes.
Duo	Modalidade em dupla que compreende a terceira e a quarta patentes.
Squad	Modalidade em quarteto que compreende a quinta e a sexta patentes.
J	Jogador
PT	Pontuação

Fonte: Produzido pelo Autor, 2020.

#### Das regras gerais:

A realização do jogo será no intuito de unir estratégias conhecidas e vivenciadas pela maioria dos alunos na prática do jogo virtual *Free Fire*, que consiste numa disputa entre jogadores confinados em uma ilha, precisando encontrar rapidamente equipamentos e armas para eliminar outros jogadores. No entanto, neste material, o intuito não é que os jogadores compitam entre si, como no jogo virtual, mas sim que cada um realize a competição consigo mesmo, conforme suas habilidades em leitura e compreensão textual, a fim de aprimorá-las até o final do jogo.

Por meio da realização do jogo, serão aplicadas metodologias da Semiótica Discursiva, as quais serão divididas na mesma lógica do jogo eletrônico, ou seja, em Patentes que seguirão a ideia de um ranking – um modelo de competição –, inclusive usando uma metalinguagem mais adaptada com aquilo que os alunos já têm costume de utilizar no seu cotidiano.

Dentro deste modelo de competição/jogo, o diferencial é que não se busca a vitória de apenas um aluno, mas de toda a turma ou, pelo menos, sua grande maioria; pois o desenvolvimento/realização dos desafios requer o cooperativismo. Ao evoluir de um nível (duas patentes) para outro, serão formadas duplas ou equipes em que os alunos que tenham apresentado melhores desempenhos em proficiência leitora – construção da significação – poderão escolher um colega da turma, para juntos prosseguirem para o nível subsequente.

O jogo será dividido em sete patentes, obedecendo à mesma lógica do jogo virtual *Free Fire*: 1ª Bronze; 2ª Prata; 3ª Ouro; 4ª Platina; 5ª Diamante; 6ª Mestre e 7ª Desafiante. Sendo que, para realização das etapas na sala, as patentes serão divididas também de acordo como é possível na prática do ambiente virtual, dessa forma, as Patentes 1ª e 2ª serão executadas de modo “SOLO” (individual); as Patentes 3ª e 4ª deverão ser cumpridas através do modo “DUO” (em duplas); as Patentes 5ª e 6ª serão em “SQUAD” (grupo de quatro alunos) e a última Patente, aquela que requer um maior empenho dos alunos, será realizada de modo “SOLO”, em que será possível observar as contribuições da aplicabilidade da metodologia semiótica na construção da significação.

Para aplicação da teoria e metodologia da Semiótica Discursiva de linha francesa, as patentes serão organizadas de forma a explorar o texto literário, seguindo a lógica de abordagem de abstração proposta pela metodologia, partindo da análise e compreensão dos elementos semissimbólicos, para ao final visualizar como tais construtos textuais são abordados no cotidiano e, como também, em avaliações internas e externas na escola. A abordagem da teoria semiótica será sistematizada da seguinte forma:

#### PATENTES, NÍVEIS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

PATENTES	NÍVEIS	SIGNIFICANDO O TEXTO
1ª Patente	BRONZE	Leitura inicial do texto, síntese e segmentação da narrativa;
2ª Patente	PRATA	Identificação dos sujeitos e seus desejos na narrativa;
3ª Patente	OURO	Organização do enunciado, considerando as características da linguagem verbal e não verbal;
4ª Patente	PLATINA	Identificação e caracterização de atores, considerando a organização social da época;
5ª Patente	DIAMANTE	Caracterização do tempo e espaço na narrativa e a significação para a trama narrativa;
6ª Patente	MESTRE	Compreensão de temas e figuras e suas implicações para o entendimento da narrativa;
7ª Patente	DESAFIANTE	Identificação das tensões que sustentam a narrativa e suas implicações de sentido.

Fonte: Produzido pelo autor, 2020.

As patentes seguem o formato do material estruturado, contendo questões (desafios) com pontuações específicas, que abordam conteúdos previstos pela grade de saberes do SPAECE e do SAEB, à luz da BNCC. Para isso, seguiu-se a elaboração das questões, valendo-se da metodologia da Semiótica Discursiva de linha francesa.

**Das pontuações:**

Para que o jogador/aluno possa avançar de Patente com êxito, é necessário que realize as atividades/desafios com eficácia e possa acumular pontos em cada Patente; dessa forma, ele terá prioridade na organização/seleção dos colegas que irão compor o nível seguinte, as próximas Patentes. Sendo assim, cada Patente constará de dois desafios, o primeiro valendo 2 pontos e o segundo, 3 pontos. Portanto, ao cumprir todas as atividades efetivamente, ele poderá acumular até 5 pontos no final de cada Patente, e, ao final do nível, somando as duas Patentes do mesmo que o constitui, poderá adquirir um total máximo de 10 pontos.

As pontuações serão computadas apenas para organização do nível subsequente, não sendo acumuladas para efeito de classificação final; portanto, todos os alunos/jogadores poderão chegar às últimas Patentes da competição. Sendo assim, os jogadores que mais pontuarem durante os desafios propostos pelas Patentes e respectivos níveis, serão beneficiados na escolha dos demais jogadores/colegas que irão formar as duplas/quartetos para realizarem as atividades seguintes.

**Da mudança de nível:**

Seguem-se as orientações referentes à mudança de nível no jogo *Ilha da Significação*:

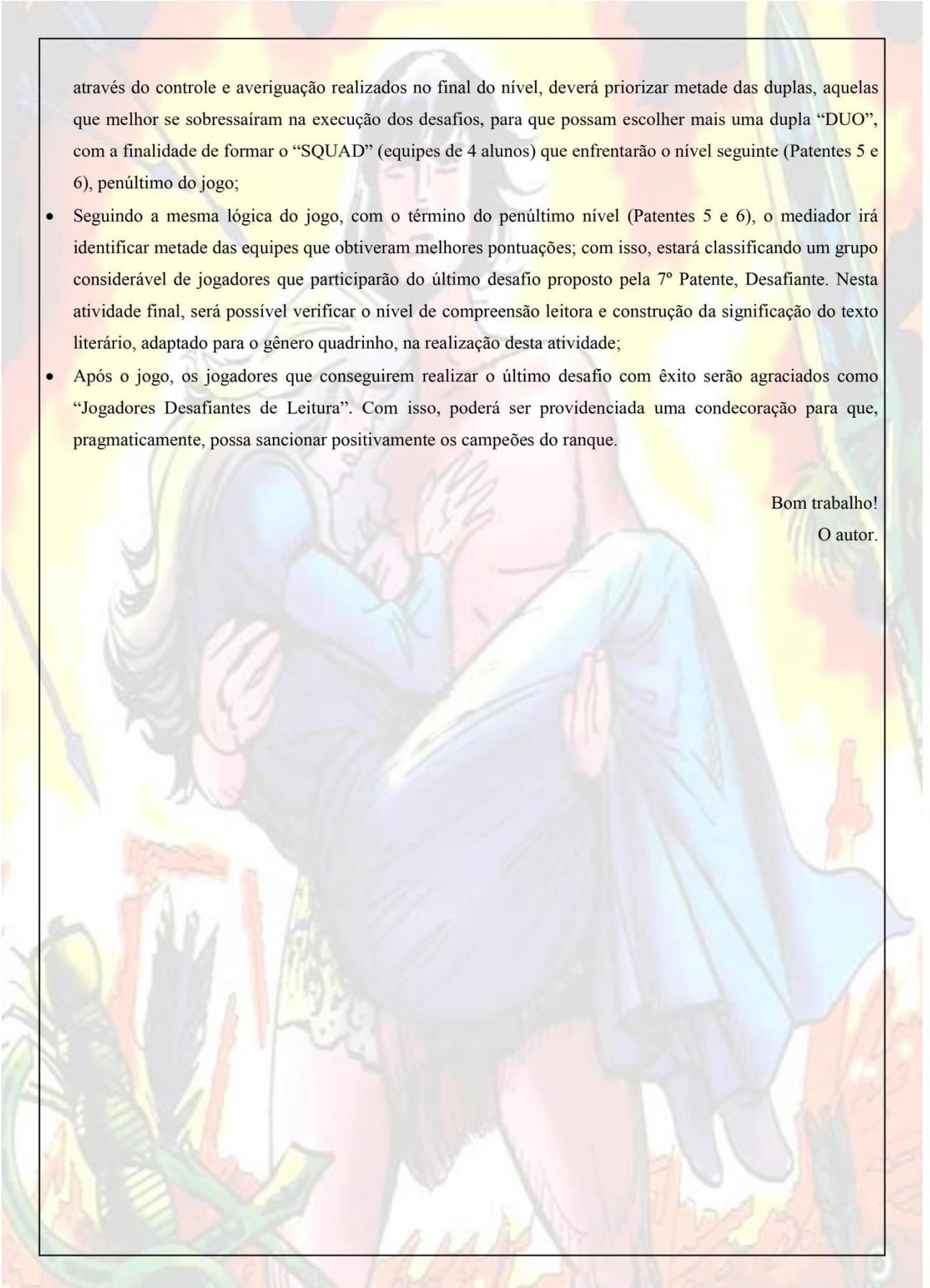
- No final de cada Patente, o jogador somará a pontuação adquirida com a realização completa dos desafios e, somando os escores, anotará, no final de cada fascículo, o resultado obtido. Nessa mesma lógica, ao terminar os desafios da segunda Patente que compõe cada nível, exceto o último – 7ª Patente “Desafiante” – ele registrará a pontuação da presente Patente, e, logo mais, somará os resultados obtidos nas duas Patentes que compõem o presente nível, o que, juntas, correspondem à nota máxima de 10 pontos;
- Para mediar o trabalho proposto pelo jogo de leitura *Ilha da Significação*, o professor/mediador deverá registrar as melhores pontuações adquiridas com o nome de seus respectivos jogadores. Isso poderá ser feito em uma tabela personalizada para tal intento ou no quadro/lousa da sala de aula, para que possa melhor organizar as categorias de jogadores que comporão os níveis seguintes;
- Para identificação mais ágil dos competidores, o mediador poderá codificar os alunos da turma com um código específico, ordem alfabética ou, simplesmente, o número da frequência da sala. Sugerimos, aqui, o código J (jogador) e o número correspondente à lista de chamada da turma;
- Após codificação dos jogadores, no final do primeiro nível (Patentes 1 e 2), o mediador fará uma rápida averiguação das respostas e demais contribuições atribuídas nos desafios, conferirá as pontuações e registrará em tabela apenas as melhores da sala; o ideal é que seja escolhida metade dos alunos da turma;
- Na sequência, como no jogo virtual que os jogadores podem escolher os seus adjuvantes (parceiros de jogo) para realizarem os desafios referentes a cada Patente, aqueles que apresentaram os melhores desempenhos nas Patentes da modalidade SOLO (individual), poderão escolher dentre aqueles que não conseguiram tais proficientes pontuações, para prosseguirem na modalidade de DUO (dupla) na realização do próximo nível (Patentes 3 e 4);
- As orientações para a realização do segundo nível serão as mesmas. Porém, como no segundo nível os jogadores serão organizados em duplas (DUO), ao final das suas duas seguintes Patentes, o mediador,

através do controle e averiguação realizados no final do nível, deverá priorizar metade das duplas, aquelas que melhor se sobressaíram na execução dos desafios, para que possam escolher mais uma dupla “DUO”, com a finalidade de formar o “SQUAD” (equipes de 4 alunos) que enfrentarão o nível seguinte (Patentes 5 e 6), penúltimo do jogo;

- Seguindo a mesma lógica do jogo, com o término do penúltimo nível (Patentes 5 e 6), o mediador irá identificar metade das equipes que obtiveram melhores pontuações; com isso, estará classificando um grupo considerável de jogadores que participarão do último desafio proposto pela 7ª Patente, Desafiante. Nesta atividade final, será possível verificar o nível de compreensão leitora e construção da significação do texto literário, adaptado para o gênero quadrinho, na realização desta atividade;
- Após o jogo, os jogadores que conseguirem realizar o último desafio com êxito serão agraciados como “Jogadores Desafiantes de Leitura”. Com isso, poderá ser providenciada uma condecoração para que, pragmaticamente, possa sancionar positivamente os campeões do ranque.

Bom trabalho!

O autor.



# PATENTE O1



SOLO

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

✦ Prezada professora, prezado professor:

- Aqui, você terá as orientações, possíveis formas de resolução dos desafios e embasamentos teóricos necessários para melhor conduzir a realização deste jogo;
- É importante ressaltar que este material não consiste em um curso básico de Semiótica Discursiva de linha francesa, como também, não é um estudo teórico das matrizes de SAEB, SPAECE e BNCC;
- Assim, sempre que necessário, você pode consultar outros materiais, disponíveis em rede ou em meios impressos, e os que serão indicados durante este manual.



## ATENÇÃO!

A Semiótica Discursiva apresenta um arcabouço metodológico que possibilita tratar do texto em suas diversas modalidades. Segundo Barros (2010, p. 07), “A semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. Assim, o sentido não é tratado de forma pronta e acabada, mas se busca investigar como ele é construído a partir do texto.

Esse processo de construção do sentido, denominado de Percurso Gerativo da Significação, consiste em segmentar o texto em níveis de profundidade distintos: discursivo (mais concreto, superficial), narrativo (intermediário) e fundamental (mais profundo, abstrato). Cada um desses níveis é concebido a partir de uma gramática discursiva, que apresenta uma sintaxe narrativa e uma semântica narrativa do texto.

Dessa forma, ao compreender o texto como objeto de significação, é necessária uma atividade de leitura, a fim de tomar conhecimento das principais informações do texto. A leitura é, inicialmente, essencial, ao ser concebida como uma semiose, porque essa performance requer do leitor habilidades e competências básicas para reconhecimento do conteúdo e sua relação com a expressão do sentido.

A obra indicada para este jogo, *O Guarani*, de Ivan Jaf, constitui-se de um texto sincrético que

articula linguagem verbal e não verbal. Para trabalhar o textual, a Semiótica Discursiva de linha francesa apresenta uma metodologia consistente que comporta esses dois planos de linguagem (conteúdo e expressão). Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 282): “Um mesmo texto pode conter diversas isotopias de leitura; em compensação, afirmar que existe uma leitura plural dos textos, isto é, que um texto dado oferece um número ilimitado de leituras nos parece uma hipótese gratuita, tanto mais que é inverificável”. Nesse sentido, a leitura e a interpretação do texto requerem um método seguro, não podendo ser realizadas como uma livre fruição.

Com segmentação do texto, é possível ter uma orientação da sequência de fatos da narrativa. O termo segmentação, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 428), “é uma operação que põe assim em evidência unidades textuais, ela poderá ser considerada, do ponto de vista do percurso gerativo, como um procedimento de textualização”. Sendo assim, esse termo é empregado, com o intuito de sequenciar as partes mais relevantes da HQ, elencando elementos que serão trabalhados durante o percurso.

### POSSÍVEIS RESPOSTAS:

#### DESAFIO 01:

Professor(a), neste primeiro DESAFIO da primeira PATENTE, os alunos deverão fazer uma leitura da obra *O Guarani*, de Ivan Jaf<sup>2</sup>, e contá-la resumidamente, passando, obrigatoriamente, pelas suas quatro partes (1- Os Aventureiros; 2 – Peri; 3- Os Aimorés; 4- A Catástrofe).

Para isso, você tem a possibilidade de elencar os personagens/atores de toda a obra, e em seguida, distribuir um personagem para cada um dos alunos da turma, de modo que estes participem da leitura sempre que seu personagem tiver participação na história, de modo a tornar a atividade de leitura mais dinâmica e interativa.

Para auxiliá-lo na mediação deste DESAFIO, apresentamos as discussões propostas, iniciando pelo RESUMO da obra *O Guarani*, de Ivan Jaf:

A História em Quadrinhos *O Guarani*, de Ivan Jaf, narra a história do índio goitacá Peri, muito afeiçoado ao fidalgo português D. Antônio de Mariz que, no final do século XVI, se muda para o Brasil com a família: D. Lauriana, a esposa; D. Diogo, o filho; e Cecília, a filha, estabelecendo-se às margens do rio Paraíba. Peri apaixona-se por Cecília. Dentre o grupo de homens que formam a guarda da família, Loredano, caráter mau e ambicioso, deseja ardentemente a jovem Cecília e, movido por esse sentimento, incita uma rebelião para se

<sup>2</sup> Livro disponível no site: <https://literaturafalarapiraca.files.wordpress.com/2018/01/hq-o-guarani-josc3a9-de-alencar.pdf>

apoderar dela e das riquezas da família. Mas seu plano não dá certo, porque é descoberto por Peri. Quando D. Diogo, irmão de Cecília, mata acidentalmente uma índia aimoré, inicia-se um cerco à casa de D. Antônio. Os aimorés desejam vingança, e os portugueses veem-se em desvantagem diante dos revoltados índios. Peri, a pedido do pai de Cecília, torna-se cristão e foge com a moça, para salvá-la, enquanto D. Antônio explode a casa, matando índios e portugueses

### DESAFIO 02:

Este segundo DESAFIO consiste em segmentar a narrativa. Para isso, você pode orientar os jogadores a seguirem três passos:

- 1 Primeiro, para segmentar a narrativa, o jogador só vai considerar QUEM faz O QUE em cada episódio, colocando na sequência em que aparece no texto;
- 2 O jogador pode fazer apenas um segmento para cada uma das três primeiras partes do livro;
- 3 Para a quarta e última parte, o jogador precisa fazer, no mínimo, três segmentos, considerando QUEM faz O QUE, diferentes.

Como apoio para a mediação deste DESAFIO, segue uma tabela com alguns personagens e suas respectivas ações ao longo de toda a história, divididas nas quatro partes do livro.

SEGMENTAÇÃO DA NARRATIVA		
PARTE:	PERCURSO NARRATIVO	
	SUJEITOS	AÇÕES
<b>01: OS AVENTUREIROS</b>	ÁLVARO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca ouro e esmeraldas às margens do Rio Paraíba;</li> <li>• Oferece presentes a Ceci, que são recusados e coloca-os na janela dela.</li> </ul>
	LOREDANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca ouro e esmeraldas às margens do Rio Paraíba;</li> <li>• Desenterra o mapa do tesouro e trama a dominação do Forte.</li> </ul>
	PERI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Captura a onça para Ceci.</li> <li>• Interrompe um ataque a Ceci, atirando em um Aimoré;</li> <li>• Mata o pai e o irmão da índia assassinada por D. Diogo;</li> <li>• Ouve a trama de Loredano e seus companheiros.</li> </ul>
	CECÍLIA (CECI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepciona os aventureiros, em especial, Álvaro;</li> <li>• Presenteia Peri com uma arma de fogo;</li> <li>• Banha-se no rio e quase é atacada por um</li> </ul>

<b>01: OS AVENTUREIROS</b>		Aimoré.
	ISABEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepciona os aventureiros, em especial, Álvaro;</li> <li>• Entrega o presente de Álvaro a Ceci e fala da paixão que tem por Álvaro.</li> </ul>
	DONA LAURIANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepciona os aventureiros no Forte;</li> <li>• Reprova as atitudes e Peri em trazer a onça para casa e disparar tiros porque acredita que a vida da família fica em risco.</li> </ul>
	D. ANTÔNIO DE MARIZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepciona os aventureiros no Forte;</li> <li>• Apoia as atitudes de Peri, por confiar nele.</li> </ul>
	D. DIOGO MARIZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assassina uma índia Aimoré durante uma caçada.</li> </ul>
	AVENTUREIROS (RUI, BENTO, ENTRE OUTROS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversam entre si sobre o comportamento estranho de Loredano.</li> </ul>
	AIRES GOMES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alerta a família de D. Antônio sobre a possibilidade de um ataque de vingança dos Aimorés.</li> </ul>
AIMORÉS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidem vingar a morte da índia;</li> </ul>	

### SEGMENTAÇÃO DA NARRATIVA

PARTE:	PERCURSO NARRATIVO	
	SUJEITOS	AÇÕES
<b>02: PERI</b>	ÁLVARO LOREDANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Briga com Loredano na mata.</li> <li>• Socorre Fernão Aires quando ainda era Frei;</li> <li>• Descobre onde está o mapa e parte em meio à tempestade;</li> <li>• Esconde o mapa e tudo o que o identifica como Frei;</li> <li>• Assume a identidade de Loredano;</li> <li>• Pede hospedagem no Forte de D. Antônio.</li> </ul>
	PERI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impede que uma rocha atinja Ceci e toda a sua família que se encontrava no jardim;</li> <li>• Separa a briga entre Álvaro e Loredano;</li> <li>• Resgata um pertence de Ceci;</li> <li>• Anuncia a iminência do ataque dos Aimorés e a necessidade de partir.</li> </ul>
	CECÍLIA (CECI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenta convencer Peri a não ir embora.</li> </ul>
	ISABEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Declara seu amor para Álvaro.</li> </ul>
	D. ANTÔNIO DE MARIZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhe Peri após este salvar sua família;</li> <li>• Elabora um testamento, nomeando D. Diogo como chefe da família e anuncia ter mais uma filha fora do casamento, Isabel, pedindo para que a protejam.</li> </ul>
	AVENTUREIROS (RUI, BENTO, ENTRE OUTROS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanharam Loredano na expedição, em busca do tesouro.</li> </ul>

<b>02:</b> <b>PERI</b>	FERNÃO AIRES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revela, em confissão, para o Frei Ângelo, a existência de um mapa do tesouro ofertado por Robério Dias, colono da Bahia;</li> <li>• Mata um parente, que estava com o mapa, para roubá-lo.</li> </ul>
---------------------------	--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### SEGMENTAÇÃO DA NARRATIVA

PARTE:	PERCURSO NARRATIVO	
	SUJEITOS	AÇÕES
<b>03:</b> <b>OS AIMORÉS</b>	ÁLVARO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promete proteger Isabel do ataque.</li> </ul>
	LOREDANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articula o assassinato da família e a captura de Ceci;</li> <li>• Invade o forte, mata alguns capatazes e tenta sequestrar Ceci;</li> <li>• Foge da prisão e entra em conflito com os capatazes do Forte.</li> </ul>
	PERI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrompe Loredano no ato da captura de Ceci;</li> <li>• Prepara-se para o combate, em defesa da família de D. Antônio.</li> </ul>
	D. ANTÔNIO DE MARIZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articula seus capatazes para a proteção do Forte contra os índios;</li> <li>• Descobre o plano de Loredano, prendendo-o.</li> </ul>
	AVENTUREIROS (RUI, BENTO, ENTRE OUTROS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alertam Loredano sobre a possibilidade de alguém saber da sua trama contra a família, daí a necessidade de fugirem;</li> </ul>
	AIMORÉS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travam um conflito sangrento com a família de D. Antônio.</li> </ul>
	MESTRE NUNES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferece auxílio para proteger o Forte, junto com seus companheiros;</li> <li>• Revela para Aires Gomes que Loredano era o antigo Frei Ângelo.</li> </ul>

### SEGMENTAÇÃO DA NARRATIVA

PARTE:	PERCURSO NARRATIVO	
	SUJEITOS	AÇÕES
	ÁLVARO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidera o resgate de Peri.</li> <li>• Espera o retorno de D. Diogo com mais auxílio;</li> </ul>
	LOREDANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explode a capela do Forte com auxílio de seus capangas.</li> </ul>
	PERI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come frutinhas para envenenar sua carne, a fim de que, ao ser consumido, envenene, também, a tribo inimiga;</li> <li>• Procura, na mata, o antídoto;</li> </ul>

<p><b>04:</b> <b>A CATÁSTROFE</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salva Álvaro das mãos dos Aimorés;</li> <li>• Traça uma estratégia para fugir com Ceci, em meio ao ataque;</li> <li>• Foge do massacre com Ceci, pelas matas e pelos rios;</li> <li>• Arranca uma palmeira para flutuar, com Ceci, pelas águas do rio e se salvar;</li> <li>• Jura amor eterno a Ceci.</li> </ul>
	CECÍLIA (CECI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingere uma infusão para adormecer;</li> <li>• Indaga Peri sobre o seu destino;</li> <li>• Confia sua vida a Peri durante uma terrível tempestade;</li> <li>• Jura amor eterno a Peri.</li> </ul>
	ISABEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingere uma substância e morre no leito do amado Álvaro.</li> </ul>
	DONA LAURIANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convida sua filha Ceci para rezar pela saúde de Peri.</li> </ul>
	D. ANTÔNIO DE MARIZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Captura Loredano e seus capangas, ameaçando explodir toda a pólvora estocada no Forte;</li> <li>• Recomenda que Peri leve sua filha a salvo até sua tia que mora no Rio de Janeiro;</li> <li>• Ateia fogo e explode todo o arsenal de pólvora, destruindo tudo e todos do Forte.</li> </ul>
	AVENTUREIROS (RUI, BENTO, ENTRE OUTROS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliam Loredano a explodir a capela.</li> </ul>
	AIMORÉS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capturam e prendem Peri e Álvaro, como parte de um ritual de vitória.</li> </ul>

Destacamos aqui que a BNCC<sup>3</sup>, na página 74, quando apresenta uma das diversas dimensões da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental: “Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.” acolhe os procedimentos para uma leitura semiótica como propomos.

Para o SPAECE e o SAEB, a leitura é a base para o desenvolvimento de todos os saberes (descritores). Na matriz de referência do SPAECE<sup>4</sup>, todo o primeiro bloco de descritores (D1 a D7) aborda os procedimentos de leitura. Esses descritores são contemplados nos dois desafios desta patente; na matriz de referência do SAEB<sup>5</sup>, esses procedimentos são contemplados pelos descritores D1, D3, D4, D6 e D14. Esses descritores são contemplados nos dois desafios desta patente.

<sup>3</sup> Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB.pdf>

<sup>5</sup> Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/MATRIZ+DE+REFER%C3%80NCIA+DE+L%C3%80NGUA+PORTUGUES+A+E+MATEM%C3%80TICA+DO+SAEB/fb6872db-30e7-4460-80bb-445d8d98c0da?version=1.0&download=true>

# PATENTE 02



SOLO

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

✦ Prezada professora, prezado professor:

- Aqui, você terá as orientações, possíveis formas de resolução dos desafios e embasamentos teóricos necessários para melhor conduzir a realização deste jogo;
- É importante ressaltar que este material não consiste em um curso básico de Semiótica Discursiva de linha francesa, como também, não é um estudo teórico das matrizes de SAEB, SPAECE e BNCC;
- É importante ressaltar que as respostas aqui apresentadas são possibilidades para resolução dos desafios;
- Assim, sempre que necessário, você pode consultar outros materiais, disponíveis em rede ou em meios impressos, e os que serão indicados durante este manual.

Professor(a), neste primeiro *DESAFIO* da segunda *PATENTE*, os jogadores devem identificar o(s) nome(s) de *QUEM* está nas imagens abaixo, retiradas da HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf, indicando *O QUE DESEJAM* alcançar. É importante que eles se atentem para o fato de que o Sujeito pode ser individual ou coletivo (um grupo) com um mesmo fim.

Numa leitura semiótica, damos prioridade ao que se deseja explorar a partir de determinado foco. A segmentação, cujo objetivo foi direcionar a leitura para o programa e o percurso dos sujeitos que estão presentes na HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf, ajudará neste desafio quando é solicitado o nome (figurativização) de cada sujeito e o que deseja (Objeto de Valor). Estamos começando o percurso de significação do texto a partir da sintaxe narrativa, explorando o que entendemos ser de alcance dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. É importante salientar que não estamos propondo uma leitura semiótica como se estivesse numa análise acadêmica, mas estamos propondo uma leitura possível na Educação Básica.

Assim, para participar do segundo desafio da *PATENTE 2*, os alunos devem identificar sete sujeitos no texto. O Sujeito 1 que é figurativizado por Peri, deseja o amor de Ceci (seu Objeto de Valor). É ajudado por sua coragem e bravura, que aparecem como seus Adjuvantes. Tentando afastá-lo de Ceci, destacam-se os aventureiros, Álvaro e a mãe da moça. Para ter o amor de Ceci, o S1 protege-a, descobre a trama de Loredano, avisa ao D. Antonio Mariz, pai de Ceci, enfrenta os Aimorés e leva Ceci para um lugar seguro. Com base nesse percurso, é possível identificar que esse Sujeito é modalizado por um *querer* amar Ceci. Assim, é autodestinado. O S1 começa o percurso disjuncto (U) do seu Objeto de Valor, que é o amor de Ceci, e termina conjuncto (Ω) com ele, uma vez que a história finaliza com os dois juntos.

O Sujeito Semiótico 2, é figurativizado por Ceci, deseja o amor de Peri (seu Objeto de Valor). É ajudado por seu pai, D. Antônio de Mariz, que aparece como seu Adjuvante. Tentando impedir a união de S2 com Peri, destacam-se os aventureiros e a sua mãe. Para ter o amor de Peri, o S2 enfrenta a falta de empatia da mãe para com o índio e as diferenças culturais e religiosas, assim como as armadilhas de Loredano e as declarações amorosas de Álvaro. Com base nesse percurso, é possível identificar que esse Sujeito é modalizado por um *querer* amar Peri. Assim, é autodestinado. O S1 começa o percurso disjuntivo (U) do seu Objeto de Valor, que é o amor de Ceci, e termina conjuntivo (Ω) com ele, uma vez que a história finaliza com os dois juntos.

O Sujeito Semiótico 3, é figurativizado por D. Antônio de Mariz, deseja proteger sua família e os seus interesses pessoais de colonizador. É ajudado por seu filho D. Diogo e por um grupo de vassallos, que aparecem como seus Adjuvantes. Tentando impedir as aspirações do S3, destacam-se as armadilhas de Loredano e seus parceiros, além do conflito com a tribo nativa. Para proteger sua família e seus interesses pessoais de colonizador, o S3 enfrenta as armadilhas de Loredano e o ataque dos Aimorés. Com base nesse percurso, é possível identificar que esse Sujeito é modalizado por um *querer* e um *dever* proteger sua família e os seus interesses pessoais de colonizador. Assim, é autodestinado. O S3 começa o percurso conjuntivo (Ω) do seu Objeto de Valor e termina em disjunção (U) com ele, uma vez que a história finaliza com a destruição do Forte e a morte de S3.

O Sujeito Semiótico 4, é figurativizado por Álvaro, deseja o amor de Ceci. É ajudado por sua lealdade à família, em especial a Ceci, o que aparece como seu Adjuvante. Tentando impedir as aspirações do S4, destaca-se o índio Peri. Para ter o amor de Ceci, o S4 protege-a e resguarda as ordens e demandas de D. Antônio de Mariz, além de presenteá-la. Com base nesse percurso, é possível identificar que esse Sujeito é modalizado por um *querer* amar Ceci. Assim, é autodestinado. O S4 começa o percurso disjuntivo (U) do seu Objeto de Valor e termina em disjunção (Ω) com ele, uma vez que a história finaliza com os sujeitos separados pela morte.

O Sujeito Semiótico 5, é figurativizado por Aventureiros, deseja o cumprimento das ordens de D. Antônio de Mariz (seu Objeto de Valor). É ajudado por D. Antônio de Mariz e D. Diogo, que aparecem como seus Adjuvantes. Tentando impedir as aspirações do S5, destacam-se as ações maliciosas de Loredano e seus capatazes. Para cumprir as ordens de D. Antônio de Mariz, o S5 explora as matas e os rios da região, através de expedições, defende a família contra os nativos. Com base nesse percurso, é possível identificar que esse Sujeito é modalizado por um *dever* cumprir as ordens de D. Antônio de Mariz. Assim, é autodestinado. O S5 começa o percurso conjuntivo (U) com seu Objeto de Valor e termina em disjunção (Ω) com ele, uma vez que a história finaliza com a vitória dos inimigos sobre a família e seus interesses.

O Sujeito Semiótico 6, é figurativizado por Índios Aimorés, deseja a vingança de uma de suas índias (seu Objeto de Valor). É ajudado pelo seu código de honra, que aparece como seu Adjuvante. Tentando impedir as aspirações do S6, destaca-se o índio Peri. Para vingar a morte de uma de suas índias, o S6 tenta, primeiramente, matar Ceci e Isabel, e, depois, atacar o Forte para matar os colonizadores. Com base nesse percurso, é possível identificar que esse Sujeito é modalizado por um *querer* e um *dever* cumprir o seu código de honra. Assim, é autodestinado. O S6 começa o percurso disjuntivo (U) do seu Objeto de Valor e termina em conjunção (U) com ele, uma vez que a história finaliza com o ataque e a destruição dos colonizadores.

O Sujeito Semiótico 7, é figurativizado por Capatazes de Loredano, deseja a exploração de uma mina de prata nas terras do colonizador (seu Objeto de Valor). É ajudado por Loredano, que aparece como seu Adjuvante. Tentando impedir as aspirações do S7, destacam-se o índio Peri e os vassalos de D. Antônio de Mariz. Para explorar a mina, o S7 conquista a confiança e estada no Forte de D. Antônio de Mariz, mapeia o território da mina e planeja roubar Ceci e destruir o Forte. Com base nesse percurso, é possível identificar que esse Sujeito é modalizado por um *querer* explorar a mina. Assim, é autodestinado. O S7 começa o percurso disjuncto ( $\Omega$ ) do seu Objeto de Valor e termina em disjunção ( $\Omega$ ) com ele, uma vez que não consegue efetuar seu intento.

Na discussão das questões da PATENTE 2, exploramos elementos que dão aos alunos condições para vencer os desafios como base para adentrar na discursivização da HQ. De forma breve, os alunos responderiam às questões propostas, mas compreendendo o percurso do texto. Porque se trata de um jogo, as perguntas são breves e as respostas também, mas antes precisa haver uma discussão. Assim, para cada DESAFIO desta PATENTE, seguem-se as respostas possíveis.

#### POSSÍVEIS RESPOSTAS:

##### DESAFIO 01:

*No fragmento I, o sujeito em destaque recebe o nome de **Peri**. O seu objeto de valor, ou seja, o que ele quer, considerando toda a narrativa, é o amor de Cecília (Ceci).*

*No fragmento II, o sujeito em destaque recebe o nome de **Cecília (Ceci)**. O seu objeto de valor, ou seja, o que ela quer, considerando toda a narrativa, é viver em harmonia com sua família e o índio Peri.*

*No fragmento III, o sujeito em destaque recebe o nome de **D. Antônio de Mariz**. O seu objeto de valor, ou seja, o que ele quer, considerando toda a narrativa, é proteger sua família.*

*No fragmento IV, o sujeito em destaque recebe o nome de **Álvaro**. O seu objeto de valor, ou seja, o que ele quer, considerando toda a narrativa, é servir a família de D. Antônio de Mariz.*

*No fragmento V, o sujeito em destaque recebe o nome de **Aventureiros (vassalos de D. Antônio de Mariz)**. O seu objeto de valor, ou seja, o que ele quer, considerando toda a narrativa, é explorar as terras e proteger a família de D. Antônio de Mariz.*

*No fragmento VI, o sujeito em destaque recebe o nome de **Índios Aimorés**. O seu objeto de valor, ou seja, o que ele quer, considerando toda a narrativa, é vingar a morte da índia de sua tribo.*

*No fragmento VII, o sujeito em destaque recebe o nome de **Capatazes de Loredano**. O seu objeto de valor, ou seja, o que ele quer, considerando toda a narrativa, é encontrar o tesouro escondido na floresta.*

**DESAFIO 02:**

*No fragmento I, é o amor por Cecília (Ceci) que motiva o sujeito Peri a defender a família de D. Antônio de Mariz.*

*No fragmento II, é o sentimento de gratidão que motiva o sujeito Cecília (Ceci) a defender o índio Peri.*

*No fragmento III, é o dever de zelar pela integridade da família e Forte que motiva o sujeito D. Antônio de Mariz a defender sua família.*

*No fragmento IV, é o dever enquanto líder dos vassalos que motiva o sujeito Álvaro a defender a Fortaleza e a família de D. Antônio de Mariz.*

*No fragmento V, é D. Antônio de Mariz que motiva o sujeito Aventureiros a defender a Fortaleza e a família dele.*

*No fragmento VI, é o chefe da tribo (Pajé) que motiva o sujeito Aimorés a atacar a família de D. Antônio de Mariz.*

*No fragmento VI, é Loredano que motiva o sujeito Capatazes a prejudicar os bens materiais da família de D. Antônio de Mariz.*

É importante observar que, ao explorar os conceitos de sujeito e seus respectivos objetos de valor, busca-se trabalhar o nível das estruturas narrativas que é o primeiro nível para a prática da análise do Percurso Gerativo da Significação do texto. Dessa forma, é apresentado, a exemplo de um espetáculo, o fazer dos sujeitos em relação aos seus respectivos objetos de valores

Ao abordar a noção de sujeito para a Semiótica, o qual pode ser considerado individual ou coletivo, faz-se necessário considerar a definição dada por Barros (2010, p. 90): “É o actante sintático da narrativa que se define pela relação transitiva de junção ou de transformação que o liga ao objeto e graças a que o sujeito se relaciona com os valores”. Dessa forma, ao considerá-lo como um actante funcional, poderá ser classificado por um conjunto variável de papéis actanciais.

O termo **actante**, em Semiótica, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 20): “[...] pode ser concebido como aquele que realiza ou que sofre o ato, independentemente de qualquer outra determinação”. Dessa forma, pode ser considerado como uma entidade sintática da narrativa, que resulta da relação transitiva, seja de junção ou de transformação em um percurso narrativo.

Depois do processo de segmentação, os jogadores estão aptos para a identificação dos programas e percursos narrativos de cada um dos sujeitos de maior relevância para a HQ, compreendendo, assim, a sintaxe discursiva.

Atenção: apresentaremos uma definição básica de algumas metalinguagens que serão utilizadas ao longo deste manual.

- **Programa narrativo** é o universo de cada sujeito em sua particularidade, com seu destinador, objeto de valor, adjuvante e oponente.
- **Percurso narrativo** é o itinerário realizado pelo sujeito ao buscar o objeto de valor almejado.
- **Destinador** é o agente que provoca o sujeito a adquirir o objeto almejado.

- **Sujeito** é o actante, a entidade da narrativa que almeja o objeto de valor.
- **Oponente** é o agente atuante para que o sujeito não consiga o objeto de valor.
- **Adjuvante** é aquele que auxilia, de maneira física ou psicológica, para que o sujeito consiga o objeto de valor.
- **Objeto de valor** é o desejo que se define a partir dos anseios do sujeito.

Vale ressaltar que, nesta PATENTE, é tratada a abordagem do esquema narrativo, o qual se define como sendo uma importante unidade constituída de forma hierárquica, constituída através do encadeamento lógico dos percursos narrativos: da manipulação, como o enunciador motiva o agir de um sujeito; da ação; e da sanção, que consiste na interpretação e atribuição de punições ou recompensas ao final do percurso narrativo.

Segundo Fiorin (2011, p. 29): “Não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados no nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais”. Sendo assim, é importante orientar os jogadores a perceberem que quem motiva a ação do sujeito, ou seja, o destinador, não necessariamente precisa ser uma pessoa, coisa ou animal, podendo ser sentimentos, ações, paixões.

- **Destinador** é o actante narrativo que atribui os valores envolvidos na ação e que capacita o destinatário/sujeito a realizar uma ação específica e, ao final, pode sancionar, recompensando positiva ou negativamente.

- **Destinatário** é o actante narrativo (Sujeito) que é manipulado pelo destinador, de quem recebe as atribuições de valores envolvidos na ação

A BNCC, em uma de suas competências, trata, no eixo da leitura, da necessidade de o aluno, ao manter contato com o texto, “selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos” (BNCC, 2018, p. 75). Ao indicar os elementos da sintaxe e da semântica do discurso, o aluno está elencando informações essenciais para a compreensão do que foi lido.

Nesse sentido, as matrizes curriculares de SPAECE e SAEB contemplam os descritores que tratam da seleção de informações principal e secundária em um mesmo texto (D7 do SPAECE e D9 do SAEB), além dos elementos que compõem uma narrativa (D11 no SPAECE e D10 no SAEB). Entendemos que, embora não haja uma indicação direta com a semiótica Discursiva, mas esta atende a este propósito.

# PATENTE 03



DUO

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

✚ Prezada professora, prezado professor:

- Aqui, você terá as orientações, possíveis formas de resolução dos desafios e embasamentos teóricos necessários para melhor conduzir a realização deste jogo;
- É importante ressaltar que este material não consiste em um curso básico de Semiótica Discursiva de linha francesa, como também, não é um estudo teórico das matrizes de SAEB, SPAECE e BNCC;
- É importante ressaltar que as respostas aqui apresentadas são possibilidades para resolução dos desafios;
- Assim, sempre que necessário, você pode consultar outros materiais, disponíveis na rede ou em meios impressos, e os que serão indicados durante este manual.

Professor(a), nesta patente, ao tratar da articulação dos enunciados apresentados em duas perspectivas (do enunciador e do sujeito da ação), é importante perceber a diferença na perspectiva da fala, sendo que, para a Semiótica, a enunciação é considerada como uma instância de mediação entre as estruturas narrativas e discursivas, que subentendidas no discurso, possibilitam a sua reconstrução, por meio das marcas que são apresentadas no discurso. Dessa forma, é importante ressaltar que tal mediação também pode acontecer de forma socio-histórica, a qual é identificada através das relações intertextuais.

- **Enunciador**, segundo Barros (2010, p. 86), “é o desdobramento do sujeito da enunciação, o enunciador cumpre os papéis de destinador do discurso e está sempre implícito no texto”.

Para a Semiótica, ao tratar dos efeitos da linguagem do discurso, criou-se o conceito de **debreagem**, que consiste em um mecanismo de projeção no enunciado das categorias de pessoa, tempo e espaço, por meio das quais se possibilita a determinação de uma linguagem subjetiva ou objetiva. Segundo Fiorin (2011, p. 58) “no primeiro caso (projeção do eu-aqui-agora), ocorre uma debreagem enunciativa; no segundo (projeção do ele-lá-então), acontece uma debreagem enunciva”.

Por se tratar de um texto sincrético, a HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf, apresenta uma linguagem verbal e uma não verbal. Essa organização nos permite explorar essas duas formas de expressão. Vejamos que a história é narrada em terceira pessoa, caracterizando o enunciado, registro de um fato que aconteceu no passado. Nesse sentido há um distanciamento da enunciação, instância que se projeta no presente. No entanto, como se trata de uma História em Quadrinhos, as falas dos personagens são colocadas em quadrinhos individuais para cada ator. Esta é uma estratégia de colocar o fato como se fosse em tempo real, as falas. O quadrinho da fala corresponde, numa narrativa em prosa, ao travessão.

Ao adotar um texto em formato de HQs, como é o caso de *O Guarani*, de Ivan Jaf, a Semiótica, por meio do semissimbolismo, que oferece a metodologia para análise de recursos visuais que consistem no plano da expressão, contempla a análise do plano da expressão, que consiste nos recursos visuais e sua articulação semântica com o plano do conteúdo. No tocante ao trato da plasticidade do gênero em questão, a Semiótica prevê três tipos de categorias de expressão:

- **Cromáticas:** dizem respeito à representação das cores;
- **Eidéticas:** dizem respeito à determinação das formas;
- **Topológicas:** dizem respeito à determinação da distribuição textual de cores e formas.

Nessa direção, considerando esses elementos, podemos dizer que estão a favor da organização do texto como um tratamento lúdico para promover efeitos de sentidos variados. Observemos, por exemplo, no FRAGMENTO I do primeiro DESAFIO da PATENTE 3, que o evento é o momento em que Peri traz a onça para o povoado. Como recurso cromático, a cor amarela se destaca como predominando topologicamente perto do observador/narrador, e distante da onça nos reflexos na natureza que se destaca atrás dos personagens. Estes estão no centro do quadrinho como que indicando que a trama é enredada por estes e não pela natureza (onça, árvores). A onça é trazida por Peri que vive em harmonia com a natureza, mas é interpretado mal e a onça é morta por um dos vassalos; aqui, podemos ver o desequilíbrio entre o homem e a natureza. A onça neste fragmento está morta e no meio do povo. Veja-se também o cercado que circunda o espaço como parte da natureza modificada.

Ao observar o FRAGMENTO II do primeiro DESAFIO desta PATENTE, percebe-se que o evento é o momento em que o Forte, o qual está sob ataque, é defendido por D. Antônio e seus vassalos. Com a mobilização das cores, destacam-se as cores branca e cinza como predominantes, que espacialmente compõem o entorno dos personagens, ao representar a fumaça gerada pelas explosões e pelos tiros disparados durante o ataque. É importante observar na organização da cena que o centro do fragmento é ocupado pelo colonizador D. Antônio de Mariz. Ao visualizar a imagem, a impressão é que o lado direito do personagem é composto pelos sujeitos que cumprem suas ordens (proteção do Forte). Do lado esquerdo, metaforicamente representado pelo lado sentimental, encontra-se a família resguardada do atentado. Dessa forma, durante toda a narrativa, é possível perceber essa relação de sentido em torno da figura central do colonizador, a sua família e os seus vassalos.

Ao observar o FRAGMENTO III do primeiro DESAFIO desta PATENTE, nota-se que o evento é o encontro amoroso entre os sujeitos Álvaro e Isabel. Como recursos cromáticos, prevalece a cor amarela em um plano de fundo uniforme, o que promove destaque para a representação central, onde se encontram os personagens abraçados. Topologicamente, é possível perceber a utilização dos recursos da HQ chamados de linhas cinéticas, organizadas em feixos de luz, que direcionam o olhar para o centro da representação. Os recursos semissimbólicos aqui mobilizados, em consonância com a história, prevalecem durante toda a história, a exemplo das linhas cinéticas para destacar elementos da narrativa que devem ter maior atenção do leitor, além das tonalidades de amarelo.

Ao observar o FRAGMENTO IV do primeiro DESAFIO desta PATENTE, percebe-se que o evento é uma situação de conflito e ameaça entre D. Antônio e seus vassallos contra Loredano e seus capatazes. Como recursos cromáticos, há uma predominância das cores branca e cinza, representando a fumaça, a qual topologicamente forma um círculo, de modo a destacar os personagens que estão envolvidos na cena. Eideticamente, formam-se nuvens que também indicam a iminência de uma explosão de pólvora. O centro da cena é representado com um barril, em que seu conteúdo só é revelado através do balão-fala em que o colonizador revela que o objeto contém uma substância explosiva (pólvora) capaz de destruir todo o ambiente.

Tendo em vista as categorias semissimbólicas apontadas, é importante a consulta em materiais, como o de Cagnin (2014) e Pietroforte (2007), que estão nas referências relacionadas no final deste material para como forma de competencializar o fazer docente.

No FRAGMENTO II do DESAFIO 2, a partir da fala do enunciador, que é apresentada em terceira pessoa, nota-se a constituição de um efeito de objetividade, tendo em vista que esse narrador apenas observa os fatos, sem ser envolvido na história, transmitindo uma imagem de credibilidade e imparcialidade perante a ação apresentada.

O texto apresentado na vinheta traz, em terceira pessoa, informações que narram, de forma onisciente, trechos que se passaram e que poderão acontecer; dessa forma, demonstrando uma visão do todo da narrativa, de maneira precisa e objetiva.

A HQ se organiza, então, num enunciado, projetando a todo instante a enunciação por meio do discurso dos próprios atores. Vejam-se os FRAGMENTOS I e II do DESAFIO 2 da PATENTE 3: em *Peri seguiam as vozes que vinham do chão... até uma enorme moita de cardo, que formava um círculo de espinhos penetrável* é o enunciador que fala, assim como em *Peri sabia dos planos de Loredano, Rui e Bento. [...] Vejamos que, para o registro linguístico do narrador, tem-se uma forma peculiar de apresentação na HQ: na primeira fala, temos um espaço fora do quadrinho, mas recortado deste, sem indicação de quem falou. No entanto, a organização do discurso permite ao leitor a percepção do que se trata. De forma semelhante, a segunda fala está dentro de uma espécie de pergaminho, indicando que é o narrador que fala e que os fatos narrados serão demonstrados a seguir como se fosse em tempo real. As falas apresentadas nos balões, ao reproduzir uma situação de diálogo entre dois sujeitos, os quais fazem referência ao tempo presente, ao espaço do aqui em que estão situados, criam um efeito de subjetividade e parcialidade.*

Seguindo a proposta da enunciação, por meio do discurso direto, as falas dos personagens estão dentro de balões. Para algumas formas ilocucionárias (intenção e fala conforme os tipos de frases), há, na HQ, um tipo de balão. Por exemplo, no primeiro balão nos quadrinhos 1 e 2 do FRAGMENTO I, destaca-se a fala *Por que diabos estás cavando a terra?! Aqui, há uma pergunta, mas há também um espanto, podemos perceber isso pelo pronome interrogativo Por que e pelos sinais de interrogação e exclamação. Para esta fala, o balão foi colocado com ondulações e pontilhados em seu contorno e apontando para alguém fora do quadrinho. Há, pois, uma conexão do plano da expressão verbal com o plano da expressão não verbal. Além desses elementos, podemos observar a expressão fisionômica do personagem também de alguém que está querendo uma resposta e espantado com o que ouve.*

É por este viés de discussão que o professor pode seguir para que o aluno esteja apto aos desafios desta PATENTE. Vejamos!

### POSSÍVEIS RESPOSTAS:

#### DESAFIO 01:

Professor, neste primeiro *DESAFIO* da terceira *PATENTE*, os jogadores deverão continuar entendendo a logística do primeiro *DESAFIO*, seguindo os comandos indicados para a compreensão dos sentidos que se movimentam no enunciado. Dessa forma, eles devem ser orientados a perceberem o objetivo para o qual o narrador organiza as linguagens como estão no texto.

- a) Neste item, o aluno deverá perceber a diferença da linguagem empregada nas vinhetas, por meio do enunciador do quadrinho, e da fala empregada nos balões, por meio dos personagens. Nesse sentido, a diferença pode ser percebida na constituição das marcas pessoais empregadas no discurso.

#### *FRAGMENTO I:*

*Neste fragmento, a partir da fala do enunciador, que é apresentada em terceira pessoa, nota-se a constituição de um efeito de objetividade, tendo em vista que esse narrador apenas observa os fatos, sem ser um personagem envolvido na história, transmitindo uma imagem de credibilidade e imparcialidade perante a ação apresentada. As falas apresentadas nos balões, ao reproduzir uma situação de diálogo entre dois sujeitos, os quais fazem referência ao tempo presente, ao espaço do aqui em que estão situados, criam um efeito de subjetividade e parcialidade.*

#### *FRAGMENTO II:*

*Nas falas apresentadas em balões, nota-se o diálogo entre dois sujeitos envolvidos nas ações, de forma a caracterizar uma visão limitada da narração, ao desconhecerem parte dos conflitos que estão por vir.*

- b) Neste item, é importante que o aluno perceba a necessidade das linguagens verbal e não verbal coexistirem de forma articulada, para garantir maior eficácia e rapidez na formação do sentido. Nessa lógica, uma ajuda a outra.

*O Guarani*, de Ivan Jaf, é uma HQ composta de quatro capítulos continuados. Essa forma de organização ajuda na leitura e compreensão do texto a partir do título, quando coloca em destaque já no título o ponto central da trama. Toda essa organização e colocação em cena dos personagens/atores tem o propósito de dá ao leitor/enunciário uma informação, a que chamaremos de tese, considerando que toda a organização

verbal e não verbal se constitui recurso de argumentação para defender esta ideia. Na intenção de conduzir o aluno pelo passo a passo, o jogo pede a tese defendida em cada capítulo pelo narrador/enunciador e no conjunto da obra.

Aqui, colocamos possibilidades:

- c) *PARTE 02: A exploração das riquezas naturais brasileiras é feita por um estrangeiro ambicioso que é capaz de tudo para conseguir o que quer.*

*PARTE 03: A defesa da honra e da integridade dos indígenas (nativos), que são barbaramente massacrados pelo colonizador.*

*PARTE 04: A disputa entre nativos e colonizadores, que culmina no genocídio em massa para os nativos.*

*Seguindo a leitura por partes, podemos dizer que o narrador quer, nesta obra em específico, defender como tese a relação de superioridade/dominação do europeu para com seus vassallos e com os nativos, mas que essa relação não é condição para neutralizar ou impedir que se efetivem as relações amorosas entre esses povos.*

#### **DESAFIO 02:**

Professor(a), neste primeiro *DESAFIO* da terceira *PATENTE*, os jogadores deverão seguir as orientações indicadas, a fim de que compreendam os sentidos que se movimentam no enunciado. Dessa forma, oriente-os para:

- Como o narrador organiza as linguagens no texto;
- A percepção dessa organização, a partir da história *O Guarani*, de Ivan Jaf, na íntegra;
- Depois, a percepção da organização da narrativa, considerando o passo a passo de cada parte do livro.

Neste desafio, os fragmentos aqui selecionados contemplam cada uma das quatro partes do livro em estudo.

- a) Neste item, o jogador deverá perceber o sentido que o texto verbal tem para a tirinha e a sua relação com o texto não verbal.

#### *FRAGMENTO I:*

*No texto verbal, está expresso o espanto de Dona Claudiana, ao encontrar uma onça selvagem dentro do Forte, além da admiração de D. Antônio de Mariz diante do mesmo animal.*

#### *FRAGMENTO II:*

*No texto verbal, por meio de uma vinheta, tem-se uma informação do enunciador (narrador) a respeito da sensação de desespero por parte da família de D. Antônio perante a chegada dos Aimorés que ocorrera há*

*dois dias. A informação verbal está dentro de um formato (vinheta) indicador da fala do narrador que informa claramente a chegada dos Aimorés, e como momento real do enunciado, tem-se uma cena em que os vassallos, sob a chefia de D. Antônio defendem o Forte com o uso de armas de fogo.*

- b) Neste item, o jogador deverá perceber a relação de interdependência entre as linguagens verbal e não verbal para a compreensão integral do fragmento do texto. Ainda aqui, é importante destacar que o jogador pode consultar o material sempre que surgirem eventuais dúvidas.

*FRAGMENTO III:*

*No fragmento III, se o texto verbal que está no balão for retirado, ainda assim o jogador pode inferir o sentido real ou aproximado ao do quadrinho, tendo em vista que a imagem representa um abraço entre Isabel e Álvaro, significando um relacionamento afetivo, além do recurso gráfico chamado de linhas cinéticas, que direcionam como feixe de luz o olhar do leitor para a cena que é tratada no centro do fragmento. Trata-se de um momento feliz em meio a tantas tensões em virtude da ambição.*

*FRAGMENTO IV:*

*No fragmento IV, espera-se que, se o texto verbal que está no balão for retirado, ainda assim o jogador não sinta dificuldade em interpretar a cena, uma vez a imagem representa um recorte de uma cena em que D. Antônio, os Aventureiros e os Capatazes estão em conflito em torno de um barril. O texto verbal revela que o barril contém pólvora, substância explosiva que pode acabar com todo o loca. Além disso, a ausência deste conteúdo verbal não justifica as expressões de ameaça e aflição em torno do barril.*

*Considerando que a percepção do entorno como primeiro momento para a construção do saber acontece por meio dos sentidos, acreditamos que a HQ é um gênero que trabalha com um maior alcance de leitores, uma vez que a didática busca apoio na cena visual e verbal, o que os faz importantes para a formação do leitor.*

Ao tratar da ideia principal que está contida em cada parte do texto, assim como em toda a narrativa (tese), intenta-se que o aluno consiga apreendê-la, a partir das articulações mais elementares, fundamentais, que constituem o percurso gerativo da significação, pois, segundo a Semiótica, o sentido é concebido através de redes de relações, as quais são geradas em um percurso que se origina a partir de elementos gerais e abstratos, que são realizados na enunciação de modo concreto e específico.

Professor(a), a BNCC, ao longo de suas competências voltadas para o eixo da leitura, traz a necessidade de o estudante identificar e tecer análises dos efeitos de sentido decorrentes do uso de imagens, no que se refere às suas categorias cromáticas (cores) e de enquadramento, por meio de textos multissemióticos. As matrizes de referência de SPAECE e SAEB trazem descritores específicos voltados para a articulação de elementos verbais e não verbais (D4 no SPAECE e D5 no SAEB), além de descritores relacionados à identificação da tese e das ideias secundárias em textos de gêneros diversos (D7 e D15 no SPAECE e D7 no SAEB).

# PATENTE 04



## DUO

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

✚ Prezada professora, prezado professor:

- Aqui, você terá as orientações, possíveis formas de resolução dos desafios e embasamentos teóricos necessários para melhor conduzir a realização deste jogo;
- É importante ressaltar que este material não consiste em um curso básico de Semiótica Discursiva de linha francesa, como também, não é um estudo teórico das matrizes de SAEB, SPAECE e BNCC;
- É importante ressaltar que as respostas aqui apresentadas são possibilidades para resolução dos desafios;
- Assim, sempre que necessário, você pode consultar outros materiais, disponíveis em rede ou em meios impressos, e os que serão indicados durante este manual.

Professor(a), no primeiro DESAFIO desta quarta PATENTE, os jogadores deverão caracterizar cada ator relacionado a cada sujeito listado no DESAFIO 1 da PATENTE 2. Para o proposto, eles precisam se atentar para o nome que o ator recebe, a aparência percebida na linguagem não verbal, os valores humanos percebidos nas ações tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal e seus desejos (Objetos de Valor) percebidos a partir dos percursos que seguem para conseguir, que são determinantes na construção sociocultural de cada um.

É importante observar que, no primeiro DESAFIO, os jogadores terão que observar não só as características físicas dos sujeitos, mas também as subjetivas. Tem-se uma abordagem discursiva em que as estruturas e os processos sêmio-narrativos são determinados e concretizados na enunciação. Para a Semiótica, é relevante perceber que o discurso apresenta duas dimensões, assim como o nível narrativo: a sintática e a semântica.

Além disso, no segundo DESAFIO desta PATENTE, os jogadores deverão continuar a caracterização de cada ator, iniciada no DESAFIO 1. Para o proposto, eles precisam se atentar para o conhecimento de mundo sobre sua história do Brasil enquanto membros dessa sociedade, constituída antes mesmo da colonização e, com esta, sofrido um processo de descaracterização, embora ainda resistindo.

Nessa direção, em *O Guarani*, de Ivan Jaf, destaca-se Peri que, segundo o dicionário eletrônico Houaiss, é o mesmo que *piri* e significa “angios, 'terreno', 'vegetação’”. Ou seja, sugere ser ele uma extensão da natureza onde se encontra e, por ser um índio, representação da nação genuinamente nativa do Brasil. Eis que podemos dizer que Peri, que é da tribo goitacá, cujos atributos são valente, forte, honesto e destemido, tem sua construção cultural nas raízes do povo brasileiro, quando aqui chegaram os colonizadores. Na HQ, Peri se apaixonou pela filha de um colonizador, Cecília (Ceci), a quem ele passou a servir e defender em razão de seu

amor. Assim, podemos dizer que, em razão da subserviência, é considerado bom e pode viver entre a família dele, embora D. Lauriana, esposa de D. Antônio, o considere um selvagem.

Cecília (Ceci) que, segundo o Dicionário de Nomes Próprios eletrônico, “significa ‘cega’, ‘sábia’ ou ‘a guardiã dos músicos’”. Porém, apesar de ser um sobrenome usado para denominar ancestrais sem visão, o mesmo dicionário apresenta as novas concepções para este nome, em que os romanos não associavam apenas este nome aos cegos, mas também às pessoas extremamente sábias. Para além dessas considerações, segundo a tradição medieval da Igreja Católica, tem-se uma popular santa, padroeira dos músicos e muito venerada pelos fiéis. Logo, nesta HQ, *O Guarani*, de Ivan Jaf, a personagem que recebe a alcunha carinhosa de “Ceci” representa a figura da mulher e filha de colonizadores portugueses que, apesar de estar submetida a uma realidade patriarcal, não se deixa subjugar por completo. Nesse sentido, representa, em grande parte da narrativa, uma relação harmônica entre os elementos da nova civilização europeia e aqueles que remetem a natureza do Brasil Colonial. Nesse ínterim, ao alimentar um amor pelo índio Peri, defende esse ideal contra os princípios da sua família e da religião cristã; ao final da narrativa, termina em conjunção com esse valor, a realização amorosa.

O fidalgo português D. Antônio de Mariz, que segundo o Dicionário de Nomes Próprios eletrônico, significa "valioso", "de valor inestimável", "digno de apreço". Como personagem central da narrativa, por representar o chefe de família e os interesses de exploração das terras brasileiras, tem-se D. Antônio de Mariz, o qual mantém uma relação com uma figura histórica, um dos fundadores da cidade do Rio de Janeiro, em 1565, acompanhando Estácio de Sá; de mesma importância para o momento histórico tratada na HQ. Ele é condecorado como um fidalgo, termo que surge da aglutinação de *filho-de-algo*; e significa que é alguém que tinha alguma coisa em bens ou em condição nobre. Na HQ, o chefe representante dos ideais do colonizador europeu, cria e mantém uma atmosfera de um espírito patriótico e leal à Portugal. Em torno da fortaleza e sob sua administração habitavam, além da família, cavaleiros, aventureiros e até mercenários que intentavam explorar ouro e prata nas terras selvagens e virgens do Brasil.

Dentre aqueles que estão presentes na propriedade de D. Antônio Mariz, a qual é organizada semelhante aos modelos coloniais portugueses e conserva os moldes cavalheirescos de vassalagem da Idade Média, em que os criados juram lealdade eterna a seu senhor; está o cavaleiro Álvaro, classificado na narrativa como um escudeiro corajoso e cortês. Designado como chefe-de-armas do fidalgo D. Antônio de Mariz, além de defender os interesses do colonizador, deseja o amor de Cecília (Ceci), mas a apreensão da mão da moça é frustrada, pois ela já mantinha uma dedicação sentimental pelo índio Peri. Com essa frustração, o personagem é retribuído com apenas uma fraterna simpatia da jovem Ceci, e com um tempo, enamorado por outra personagem, Isabel, irmã adotiva de Ceci, não consegue vivenciar tal sentimento, pois é morto em combate com os nativos aimorés.

Os aventureiros que estão presentes na HQ polarizam a narrativa, ao serem designados como “os bons” aqueles que era chefiados pelo fiel escudeiro Álvaro e o também o filho do colonizador, D. Diogo, personagens responsáveis por defenderem o forte da família de D. Antônio de Mariz e realizarem expedições no interior do

Brasil; e “os maus” eram os viajantes que foram acolhidos na fortaleza do colonizador como forma de hospitalidade, mas que escondiam as reais pretensões, seus respectivos objetos de valor, triar a todos. Estes, chefiados pelo ex-frade, Loredano – caracterizado pela falta de caráter e grande ambição, arquitetavam matar a família de D. Antônio, roubar Cecília e explorar as minas de ouro e prata no território.

Os Aimorés da tribo indígena “aimoré”, historicamente esses índios aimorés, também designados como: aimbirés, aimborés ou botocudos, constituía uma etnia brasileira que residia o sul da Bahia e o norte do Espírito Santo durante XVII (RIBEIRO, 2008). Em *O Guarani*, de Ivan Jaf, representam os elementos nativos considerados com “os maus da natureza”, pois em oposição aos bons que eram os índios goitacás, pertencentes à nação guarani - índios mansos, bondosos e leais, origem do personagem Peri; os aimorés eram aqueles que configuravam a selvageria, por serem antropófagos e extremamente hostis. Em um panorama histórico, este perfil dos nativos serviu para justificar os processos de genocídio e etnocídio empregados no processo de colonização do Brasil.

Professor(a), é importante observar, neste desafio, a abordagem do contexto social que os sujeitos representam. Para isso, buscou-se, através da intertextualidade, a representação desses atores na sociedade brasileira ontem e hoje. Segundo a Semiótica, é relevante diferenciar os conceitos de **ator** e **sujeito**.

- **Ator** é um membro do discurso que é resultado da conversão dos actantes narrativos, por conta do investimento semântico que lhes são atribuídos no discurso. Desse modo, o ator realiza papéis actanciais na narrativa e temáticos no discurso.
- **Sujeito**, segundo Barros (2010, p. 90), “caracteriza-se por um conjunto variável de papéis actanciais, em que ocorrem algumas determinações mínimas, tais como os papéis de sujeito competente para a ação e de sujeito realizador da performance”.

Seguindo a proposta da análise semiótica para identificar e caracterizar os atores da HQ, levando em consideração a organização social da época, nesta PATENTE, buscou-se observar a constituição dos personagens que compõem o núcleo da narrativa; isso se mostra relevante, porque, através desse processo, os alunos poderão ser auxiliados a perceberem a formação individual e coletiva dos personagens no texto, assim como sua representação na sociedade atual.

A BNCC, ao longo de suas competências voltadas para o eixo da leitura, a necessidade da relação entre o texto, seus personagens e o contexto social e histórico: “Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc” (BNCC, 2018, p. 74). Já as matrizes curriculares de SPAECE e SAEB tratam dessa relação ao abordarem a relação intertextual, através do contexto de produção do texto (D12 e D13 no SPAECE e D20 e D21 no SAEB).

**POSSÍVEIS RESPOSTAS:****DESAFIO 01:**

Professor(a), mediante as informações discutidas nesta PATENTE, apresentamos, a seguir, possíveis respostas que dialogam com a Semiótica, no que tange à caracterização dos personagens, tanto na questão física, em sua subjetividade, como na sua representação social.

*FRAGMENTO I:*

*Peri é um índio representado com características físicas e comportamentais comuns ao branco europeu da época. Fisicamente, é caracterizado como um herói, ao apresentar atributos inerentes a essa característica: força, agilidade, com traços da personalidade do branco europeu. Na sua subjetividade, é cordial, subserviente, religioso e empático.*

*FRAGMENTO II:*

*Ceci é filha do colonizador europeu, portanto detém uma posição de superioridade com relação aos seus súditos. Fisicamente, é branca, de olhos claros, cabelos loiros, elementos caracterizadores do branco europeu. Em sua subjetividade, tem uma empatia para com o nativo e os elementos da natureza brasileira, sendo dócil e capaz de despertar diferentes paixões de outros personagens.*

*FRAGMENTO III:*

*D. Antônio de Mariz é o colonizador chefe do Forte e da sua família. Fisicamente, é representado como sendo um senhor que demonstra virilidade e traços do Cristianismo, como cabelos aos ombros, barba, bigode e expressões sempre sérias. Em sua subjetividade, é estrategista, administrador hábil e articulador, protetor da família e dos seus vassalos.*

*FRAGMENTO IV:*

*Álvaro é o líder dos vassalos de D. Antônio de Mariz. Fisicamente, tem o porte físico do europeu, sendo branco, com olhos claros e cabelos loiros, sempre se apresentando de armadura, pronto para o combate. Em sua subjetividade, é honesto e compromissado com os atos de bravura, ao proteger os interesses de D. Antônio de Mariz e a integridade sua família.*

*FRAGMENTO V:*

*Os Aventureiros são os vassalos que são designados para defender os interesses de D. Antônio de Mariz. Fisicamente, são caracterizados com armaduras e elmos, sempre armados, prontos para executar atos de bravura. Em sua subjetividade, são pessoas honestas, corajosas e destemidas.*

*FRAGMENTO VI:*

*Os Aimorés são índios de uma tribo nativa, considerados como animais selvagens pelos colonizadores. Fisicamente, não têm o mesmo porte físico dos europeus, usam poucas vestes. Em sua subjetividade, são considerados pessoas violentas e inferiores pelos colonizadores, incapazes de estabelecerem quaisquer vínculos de amizade com o colonizador.*

*FRAGMENTO VII:*

*Os Capangas (companheiros) de Loredano são homens viajantes e exploradores. Fisicamente, são caracterizados como piratas ou caçadores, por conta de seus trajes e demais ornamentos, além dos armamentos próprios. Em sua subjetividade, são pessoas misteriosas, que despertam pouca empatia para com colonizadores e nativos.*

**DESAFIO 02:**

Professor(a), neste segundo DESAFIO da quarta PATENTE, os jogadores deverão continuar a caracterização de cada ator, iniciada no DESAFIO 1 desta PATENTE. Para o proposto, eles precisam se atentar para o conhecimento de mundo sobre sua história do Brasil enquanto membros dessa sociedade, constituída antes mesmo da colonização e, com esta, sofrido um processo de descaracterização, embora ainda resistindo.

*FRAGMENTO I:*

*Peri representa todos os nativos brasileiros, submetidos ao processo de exploração (genocídio e etnocídio). Hoje, Peri representa os nativos que ainda restam e lutam pelo direito à terra e demais direitos que os estabeleçam como cidadãos brasileiros.*

*FRAGMENTO II:*

*D. Antônio de Mariz representa o colonizador. Hoje, ele é simbolizado pela elite agrária brasileira, detentora de grandes latifúndios, que ainda explora e se apossa das terras indígenas.*

*FRAGMENTO III:*

*Frei Ângelo representa o poder da religião Católica naquela civilização. Hoje, ele é simbolizado pela influência das religiões cristãs, ainda detentoras de grande poder sobre a formação ideológica da sociedade.*

# PATENTE 05



## SQUAD

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

- ✚ Prezada professora, prezado professor:
  - Aqui, você terá as orientações, possíveis formas de resolução dos desafios e embasamentos teóricos necessários para melhor conduzir a realização deste jogo;
  - É importante ressaltar que este material não consiste em um curso básico de Semiótica Discursiva de linha francesa, como também, não é um estudo teórico das matrizes de SAEB, SPAECE e BNCC;
  - É importante ressaltar que as respostas aqui apresentadas são possibilidades para resolução dos desafios;
  - Assim, sempre que necessário, você pode consultar outros materiais, disponíveis na rede ou em meios impressos, e os que serão indicados durante este manual.

Professor(a), no primeiro DESAFIO da quinta PATENTE, os jogadores, com a equipe fortalecida, a deverão caracterizar o TEMPO. Para isso, eles devem observar com muita atenção às marcas (palavras) da língua que indicam tempo passado, presente ou futuro que predominam na linguagem verbal e às marcas (palavras) na língua que indicam uma organização temporal de acordo com a cultura humana, as emoções e necessidades humanas.

É importante, no primeiro DESAFIO desta patente, relacionar os conhecimentos que foram melhor sistematizados, no que diz respeito à **debreagem temporal**, a qual possibilita, no discurso, a criação de um efeito de proximidade (debreagem enunciativa/agora) e distanciamento (debreagem enunciva/então). Segundo Fiorin (2011, p. 61), “não se pode confundir os valores temporais com as formas usadas para expressá-los. Os valores temporais é que constituem, de fato, o tempo, que é a categoria pela qual se identifica se um acontecimento é concomitante, anterior ou posterior, em relação ao momento de referência presente, pretérito ou futuro, ordenado em relação ao momento da enunciação”. Dessa forma, é relevante esse trabalho, tendo em vista que o jogador poderá compreender as diferenças/marcas temporais que são empreendidas na narrativa, no que diz respeito ao tempo da narração e ao tempo histórico de referência.

Dessa forma, é importante proporcionar aos leitores a compreensão do tempo da narrativa e os efeitos significativos que são manifestados a partir das marcas temporais escolhidas. No tocante à temporalização, é possível identificar, no FRAGMENTO I, indicações de tempo linguístico e cronológico. No que diz respeito à fala do enunciador, no tempo linguístico, em princípio, as marcas discursivas situam a narrativa para um tempo distante do agora. De tal modo, o enunciador situa o tempo da narrativa através de verbos no pretérito perfeito, a exemplo de “prestou”, “deu”, “recolheu”. Assim, prevalece o tempo pretérito, anterior ao *agora*. Ao verificar

as marcas cronológicas, tem-se referências a um tempo pretérito, indicando elementos que fazem referência à colonização brasileira, a exemplo de figuras históricas, como “A coroa portuguesa”, “o governador Mem de Sá”, “sesmarias”, “exploração de ouro e pedras preciosas.

Na fala dos personagens representada nos balões, o tempo linguístico que é apresentado é o presente, o discurso representado neste fragmento é o agora. Isso é evidenciado através de verbos conjugados no presente, como “é”, “chegam”, “vamos ver”, “trazem”. Logo, a identificação da presença de formas verbais no tempo presente do indicativo promove na narrativa uma atualização das ações, criando um efeito de simultaneidade com os fatos que estão acontecendo no momento da leitura.

Em consonância com essa abordagem, é importante observar que, em todas as partes da HQ em análise, há a predominância de uma diferença entre o discurso do enunciador, representado através das vinhetas que orientam o tempo da narrativa, e o tempo da história, representado pela fala dos atores nos balões de fala. Enquanto na apresentação da narrativa prevalece o tempo pretérito, em sua maioria representado pelo pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo, no discurso dos personagens, prevalece o tempo presente, de modo a sugerindo a ideia de algo simultâneo à fala (no momento da enunciação). Com isso, possibilita-se uma forma de atualidade das ações. Desse modo, é importante levar o aluno a perceber que, na narrativa em análise, há uma coerência entre os tempos e as representações dos atores. As marcas temporais fazem referência às suas ações ao longo da narrativa.

Professor(a), neste segundo *DESAFIO* da quinta *PATENTE*, os jogadores, ainda com a equipe fortalecida, deverão caracterizar o ESPAÇO. Para isso, devem observar com muita atenção às marcas (palavras) da língua que indicam o espaço distante do tempo presente (lá, naquele/nesse lugar...), ou próximo ao tempo presente (aqui, neste lugar) predominantes na linguagem verbal e às marcas (palavras) na língua que indicam um espaço geográfico, ou seja, o lugar físico onde se passa a história.

Neste segundo DESAFIO, é relevante relacionar os conhecimentos que foram melhor sistematizados, no que diz respeito à **debreagem espacial**, a qual possibilita, no discurso, a criação de um efeito de proximidade (debreagem enunciativa/aqui) e distanciamento (debreagem enunciativa/lá). Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 172), “O espaço é definido por suas propriedades visuais. É assim que a Semiótica da arquitetura (e às vezes mesmo a do urbanismo) delimita voluntariamente seu objeto como base apenas na consideração das formas, dos volumes e de suas relações recíprocas”. Para além disso, a Semiótica utiliza, também, o espaço cognitivo, através do qual é possibilitada a explicação e a inscrição no espaço das relações entre sujeitos. Dessa forma, é relevante esse trabalho, tendo em vista que o jogador poderá compreender as diferenças/marcas espaciais que são empreendidas na narrativa, no que diz respeito ao espaço da narração e ao espaço histórico de referência. Para isso, faz-se necessário considerar as definições de espaço linguístico e espaço geográfico:

- **Espaço linguístico:** indica o lugar onde se coloca o enunciador em relação ao momento da fala;
- **Espaço geográfico:** indica o espaço pelo qual transitam os atores, no discurso (LIMA ARRAIS, 2011, p. 261).

No tocante à espacialização, encontramos nos FRAGMENTO I, II e III, o espaço linguístico, o qual indica a posição do enunciador em relação ao tempo de fala, além de um espaço geográfico, que representa o

espaço pelo qual os atores se movimentam representando o que está posto em toda a obra. Na questão do espaço linguístico, nota-se o uso de verbos no pretérito imperfeito, como “margeava”, “tinha sido” e “arriscavam”. No FRAGMENTO II, o *aqui*, por exemplo, está pressuposto quando Cecília (Ceci) expressa “Peri! Você voltou!”. No FRAGMENTO III, o *aqui* está próximo de quem fala “lá fora”. Apesar de Fernão Aires, através do discurso direto do balão, colocar-se em um paralelo que é repudiado, identificado com a expressão “lá fora”, que é identificada como um ambiente disfórico, ou seja, negativo, por apresentar riscos para a sua vida. No FRAGMENTO IV, o espaço linguístico é identificado nas expressões, como “Meu filho... deves partir hoje mesmo para o Rio de Janeiro”, além das formas verbais “somos”, “vamos” e pronomes que indicam a posição, como “estes”.

Podemos perceber, também, a referência a épocas históricas, a exemplo do ano de 1604, que faz referência à colonização brasileira, cujo espaço geográfico está condizente com a época da colonização brasileira, representado pelo interior do Brasil, com representação de expressões como “A cidade do Rio de Janeiro tinha sido fundada havia menos de meio século”, além de mencionar margens de rios e áreas de explorações de pedras preciosas, como ouro e esmeraldas. Como esses exemplos, em outras partes da HQ, encontramos referências explícitas de lugares, elementos e situações que remetem para o período Colonial Brasileiro.

Observa-se que os sujeitos são construídos em um espaço próximo, uma construção que indica uma aproximação do discurso com o momento em que a história transcorre. Enfatizando essa análise, há a presença de outros termos como “ficar perto de sua senhora”, que indica o espaço próximo, em paralelo com o distante representado pelas expressões “vai caçar com risco de morrer!” e “se eu te pedisse aquela nuvem?”.

Os recursos visuais, ao retratar um ambiente, representa a natureza onde as ações acontecem. É importante frisar que essas informações, ao longo de toda a leitura da HQ, precisam ser mobilizadas através da articulação de sentido das linguagens verbal e não verbal.

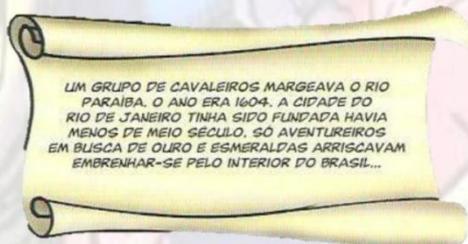
Na análise desses fragmentos que foram selecionados, é possível observar que há uma recorrência, em toda a HQ, da representação desse processo de colonização brasileira, através de uma construção discursiva, que faz referência ao tempo presente (agora) e ao espaço do *aqui*, indicando proximidade. Através desses recursos, o enunciador cria um efeito de realidade. Isso pode ser recuperado com recursos verbais e não verbais utilizados para formar a narrativa.

A BNCC, ao longo de suas competências voltadas para o eixo da leitura, a necessidade da relação entre o texto narrativo e seus componentes, tais como espaço e tempo, aqui abordados: “Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço” (BNCC, 2018, p. 113). As matrizes curriculares de SPAECE e SAEB tratam dessa relação ao abordarem o reconhecimento de elementos que compõem uma narrativa, através dos descritores D9, D10 e D11 (SPAECE) e D10 (SAEB).

**POSSÍVEIS RESPOSTAS:**

**DESAFIO 01:**

- A história se passa no passado, o que pode ser comprovado por meio de alguns verbos no pretérito perfeito, como “prestou”, “deu” e “recolheu”.*
- A história se passa no presente da narrativa, em que os verbos “é”, “chegam”, “vamos” e “trazem” comovam esse tempo utilizado.*
- Para promover a diferenciação entre o tempo da narrativa e o tempo histórico, que são distintos.*
- Dentre as possibilidades, será apresentada apenas uma ocorrência de cada parte do texto:
  - PARTE 01 (Os Aventureiros):*



(Página 04)

*Há predominância de tempo passado, marcado pelos tempos verbais “era”, “tinha sido” e pela data 1604.*

- PARTE 02 (Peri):*



(Página 26)

*Há predominância de tempo passado, por meio da expressão “Um ano antes”, caracterizando um flashback na história.*

- PARTE 03 (Os Aimorés):*



(Página 46)

Há predominância de tempo passado, por meio do verbo “apareceu” e da expressão “há um ano”.

- **PARTE 04 (A Catástrofe):**



(Página 69)

Há uma mistura de tempo passado com o futuro, por meio dos verbos “procurava”, “organizava” e da expressão “tivesse tempo de chegar com socorro”.

- e) Há relação entre os tempos e as representações dos atores, uma vez que as marcas temporais fazem referência às suas ações ao longo da narrativa.

## DESAFIO 02:

- a) **FRAGMENTO I:**

O espaço é distante do aqui (lá). Isso é caracterizado pela denominação do lugar (Rio Paraíba), que era uma cidade recentemente fundada (menos de meio século), no interior do Brasil (colonial). Pode-se observar que há uma relação com o tempo da colonização, portanto, o tempo pretérito.

### FRAGMENTO II:

Há uma mistura, no diálogo entre os atores, entre o aqui e o lá. Isso é caracterizado por expressões, como “perto de sua senhora” (aqui), “aquela nuvem” e “senhor do céu” (lá). Pode-se observar que há uma relação com o tempo da narrativa, em que se passam as ações.

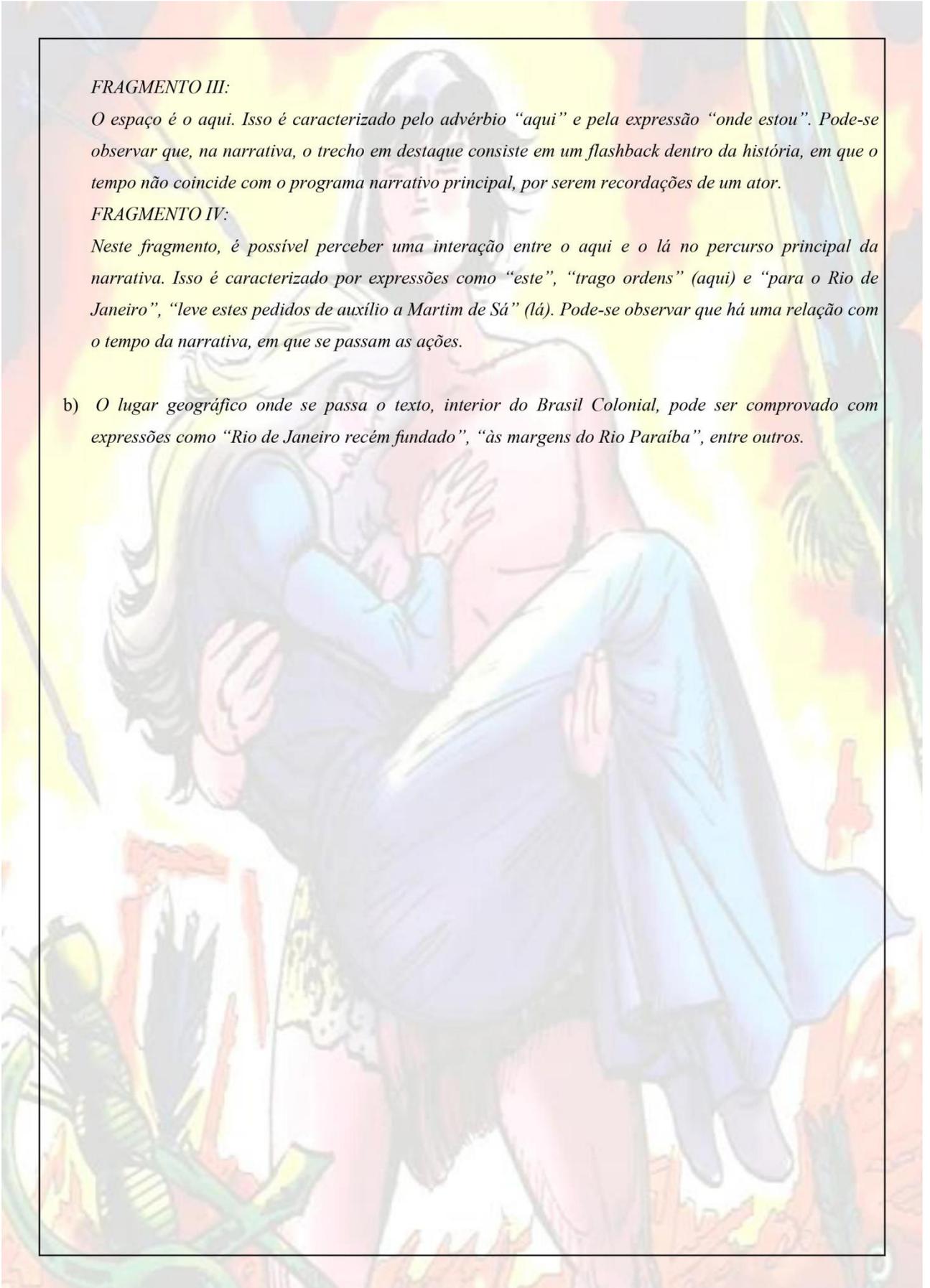
*FRAGMENTO III:*

*O espaço é o aqui. Isso é caracterizado pelo advérbio “aqui” e pela expressão “onde estou”. Pode-se observar que, na narrativa, o trecho em destaque consiste em um flashback dentro da história, em que o tempo não coincide com o programa narrativo principal, por serem recordações de um ator.*

*FRAGMENTO IV:*

*Neste fragmento, é possível perceber uma interação entre o aqui e o lá no percurso principal da narrativa. Isso é caracterizado por expressões como “este”, “trago ordens” (aqui) e “para o Rio de Janeiro”, “leve estes pedidos de auxílio a Martim de Sá” (lá). Pode-se observar que há uma relação com o tempo da narrativa, em que se passam as ações.*

- b) *O lugar geográfico onde se passa o texto, interior do Brasil Colonial, pode ser comprovado com expressões como “Rio de Janeiro recém fundado”, “às margens do Rio Paraíba”, entre outros.*



# PATENTE 06



# SQUAD

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

- ✚ Prezada professora, prezado professor:
  - Aqui, você terá as orientações, possíveis formas de resolução dos desafios e embasamentos teóricos necessários para melhor conduzir a realização deste jogo;
  - É importante ressaltar que este material não consiste em um curso básico de Semiótica Discursiva de linha francesa, como também, não é um estudo teórico das matrizes de SAEB, SPAECE e BNCC;
  - É importante ressaltar que as respostas aqui apresentadas são possibilidades para resolução dos desafios;
  - Assim, sempre que necessário, você pode consultar outros materiais, disponíveis na rede ou em meios impressos, e os que serão indicados durante este manual.

Professor(a), neste primeiro *DESAFIO* da sexta *PATENTE*, a tarefa dos jogadores é encontrar os temas mais perceptíveis a partir da realização da linguagem verbal e não verbal. É importante que estejam de posse da HQ para irem ao texto completo sempre que for necessário. Para isso, eles devem observar com muita atenção a ideia percebida com base na manifestação concreta da linguagem verbal (escrita) e não verbal (desenhos de pessoas, ambientes, cores e design).

Nesse sentido, é relevante mencionar que existem duas formas elementares de discurso: aqueles que são predominantemente concretos e os abstratos. Os primeiros são, para a Semiótica Discursiva, denominados de figurativos, e os segundos, de temáticos. Vale ressaltar que um discurso, ao ser classificado como temático ou figurativo, não significa que seja formado apenas com temas ou figuras. Porém, é composto, em sua maioria, por temas ou figuras. Nesse sentido, os discursos figurativos geram um efeito de realidade e, para isso, representam o mundo, através da criação de uma imagem com seus elementos constituintes, como seres, acontecimentos, dentre outros; já os discursos temáticos apresentam uma explicação do que constitui esta realidade (o mundo).

Dessa forma, procurando ordenar, classificar, interpretar, de modo a operar com conceitos. Segundo Bertrand (2003, p. 231): “A figuratividade não pode ser assimilada à ‘representação’ mimética, que é somente uma de suas realizações possíveis. A figurativização do discurso é, mais exatamente, um processo gradual sustentado de um lado pela iconização, que garante a semelhança com as figuras do mundo sensível e, de outro, pela abstração, que ela se afasta. Essa concepção permite explicar, de passagem, as categorizações culturais da figuratividade”. Assim, os temas são abstratos enquanto as figuras são a concretização dos temas. As narrativas são textos figurativos e os poemas são considerados textos temáticos.

- **Concreto** é todo termo que remete a algo presente no mundo natural;
- **Abstrato** é toda palavra que não indica algo presente no mundo natural, mas uma categoria que ordena o que está nele manifestado.

Segundo esta linha de raciocínio, para a Semiótica Discursiva, a identificação dos temas (representações abstratas) que subjazem as figuras (realizações concretas) apresentadas nos fragmentos selecionados na HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf, é um procedimento de análise e interpretação imprescindível para melhor compreender a constituição discursiva do texto. Nesse sentido, essa construção sintática do nível discursivo da narrativa deve ser, não apenas identificada, mas relacionada com a história narrada em sua completude. No caso dos fragmentos selecionados, é possível observar que são representações discursivas que manifestam na superfície textual, tanto levando em consideração as linguagens verbal e não verbal, os elementos que foram sendo sistematizados em cada parte da narrativa.

Um tema presente na HQ é *natureza*, a partir das figuras que fazem referência direta ao ambiente natural e selvagem/virgem tratado ao longo da narrativa, como: árvores, rochas e poucos raios do sol; são elementos que, com auxílio dos recursos cromáticos, representam o tema da “natureza”. Assim, é importante observar que, pela disposição das cores mais escuras/sombrias na representação das da floresta, além dos poucos raios de sol, indicam a densidade da floresta, a qual é tratada não apenas como pano de fundo para a trama, mas como um tema determinante para a personalidade de alguns sujeitos da narrativa; a exemplo dos aventureiros que são mobilizados pelo desejo de exploração das riquezas naturais.

Outro tema presente é *família*, cujas representações concretas da realidade estão presentes, por exemplo, nas figuras que reproduzem os colonizadores em uma cena de lazer nos jardins da fortaleza dos Mariz. Nessa cena, todos os membros da família usufruem harmonicamente de conforto e lazer, sob os serviços de alguns serviçais. Logo, é importante observar que esta segunda temática relacionada aos serviços que são prestados à família poderá aparecer como possível. Portanto, estas temáticas perfazem toda a constituição da narrativa.

*Guerra* é outro tema que se faz presente na HQ na representação visual um grupo de aventureiros, capatazes do personagem Loredano, que marcham armados e de expressões enfurecidas para um possível ataque. Essas representações são confirmadas no texto verbal, em que são proferidas palavras e expressões de ordens e ódio indicando a ação iminente, ou seja, o ataque e morte de alguns membros da família do colonizador D. Antônio de Mariz. A partir dessas observações, é possível identificar a temática da *guerra*, a qual é mencionada em grande parte da narrativa e, dessa forma, motiva as ações do enredo.

Percebemos também o tema *amor* entre os sujeitos Peri e Cecília e no sentimento de Isabel por Álvaro. A partir das posições em que são representados, pode-se observar a cumplicidade desse sentimento no tocante: toque, abraço, olhares e beijo. No mesmo sentido, quando Isabel declara seu amor por Álvaro. Esse tema pode ser recuperado em todas as partes da história, e constitui o respectivo objeto de valor para esses sujeitos.

Outros temas são possíveis de ser trabalhados com base na HQ, a exemplo de *violência, morte, bravura, honestidade, lealdade, mentira*, para citar apenas alguns. No entanto, neste material, nos limitamos a argumentar apenas em defesa dos sugeridos para a *Ilha da significação*.

No segundo DESAFIO desta PATENTE, consiste em uma tarefa em que os jogadores devem contextualizar os temas identificados no DESAFIO 1, conforme já orientado ao professor. Assim, os jogadores podem usar dicionário também se precisarem, ou pesquisas na internet se tiverem acesso. Para isso, devem mobilizar os conhecimentos a que estes temas remetem e que os jogadores já conheciam.

Logo, ao tratar das relações temáticas na narrativa e suas implicações na realidade atual da sociedade brasileira, os jogadores poderão mobilizar conceitos já trabalhados durante o jogo, portanto, é relevante, aqui, revisar alguns deles.

- **Sujeito** é o actante principal em uma narrativa, está ligado ao objeto na forma de sujeito de estado, seja em enunciados de estados conjuntivos ( $S \cap O$ ), seja em enunciados de estados disjuntivos ( $S \cup O$ ); e é capaz de alterar esses estados como sujeito do fazer através de suas performances (o sujeito, fazer propriamente dito, altera um enunciado conjuntivo), por meio de enunciados de transformações.
- **Actantes** – cada um possui o seu próprio percurso.
- **Destinador** é aquele/aquilo que age sobre o sujeito; é ele que indica as regras do jogo, aponta um caminho a ser seguido; exerce simultaneamente um “fazer-fazer” e um “fazer-criar”.
- **Antissujeito** implica a sua modalização por um querer fazer ou um dever fazer (faz).
- **Antidestinador** convence o antissujeito a ir contra o sujeito, buscar seu antiobjeto (faz-fazer).

Professor(a), a BNCC, ao longo de suas competências voltadas para o eixo da leitura, aborda as competências em que o estudante articula elementos do texto com a sua realidade, alinhado às questões de tematização e figurativização: “reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho” (BNCC, 2018, p. 152). Essa habilidade perpassa todo o Ensino Fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano. Nas matrizes curriculares de SPAECE e SAEB, têm-se as referências à identificação de temas presentes nos textos (D5 no SPAECE e D6 no SAEB).

Portanto, ao se trata de um jogo, as perguntas são breves e as respostas também. Assim, para cada DESAFIO desta PATENTE, seguem-se as respostas possíveis.

#### POSSÍVEIS RESPOSTAS:

##### DESAFIO 01:

*FRAGMENTO I: Neste fragmento, o tema é a exuberância da natureza.*

*FRAGMENTO II: Neste fragmento, o tema é a harmonia da família.*

*FRAGMENTO III: Neste fragmento, o tema é a guerra.*

*FRAGMENTO IV: Neste fragmento, o tema é o amor de Cecília e Peri.*

**DESAFIO 02:**

*FRAGMENTO I: Este tema, na HQ, representa as riquezas naturais de onde a história acontece, que eram exploradas. Na atualidade, a mesma exuberância natural continua a ser explorada demasiadamente.*

*FRAGMENTO II: Este tema, na HQ, representa a base da organização social da história. Na atualidade, a sociedade ainda é constituída em torno da família tradicional patriarcal, preservando muito do que há na história.*

*FRAGMENTO III: Este tema, na HQ, representa a disputa pelo direito em dispor dos bens naturais que o Brasil Colônia oferecia. Na atualidade, essa disputa ainda prevalece, inclusive entre os grandes fazendeiros e as tribos indígenas, por exemplo.*

*FRAGMENTO IV: Este tema, na HQ, mesmo não sendo o fio condutor da história, é o sentimento que motiva alguns sujeitos da narrativa. Na atualidade, o amor ainda motiva muitas atitudes por parte das pessoas.*



# PATENTE 07



# SOLO

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

✦ Prezada professora, prezado professor:

- Aqui, você terá as orientações, possíveis formas de resolução dos desafios e embasamentos teóricos necessários para melhor conduzir a realização deste jogo;
- É importante ressaltar que este material não consiste em um curso básico de Semiótica Discursiva de linha francesa, como também, não é um estudo teórico das matrizes de SAEB, SPAECE e BNCC;
- É importante ressaltar que as respostas aqui apresentadas são possibilidades para resolução dos desafios;
- Assim, sempre que necessário, você pode consultar outros materiais, disponíveis na rede ou em meios impressos, e os que serão indicados durante este manual.

Professor(a), neste primeiro *DESAFIO* da sétima e última *PATENTE*, tarefa dos alunos/jogadores é, considerando os valores dos personagens da HQ, responder aos desafios que intentam analisar e relacioná-los com a constituição básica, elementar que sistematiza toda a narrativa. Assim, através da gramática do discurso, especificamente do nível fundamental, o texto ganha mais sentido para o leitor. Neste caso, como se trata da última etapa aqui trabalhada, vai-se fechando o processo para uma significação geral do texto.

Neste nível de leitura, em que é possível perceber os elementos contrários, contraditórios e implicativos presentes na narrativa, também é possível identificar os valores eufóricos (positivos) e disfóricos (negativos) para os sujeitos na busca por seus objetos de valores. Os termos *contrários* articulam o discurso. De outra forma, os termos *contraditórios* promovem a anulação do discurso. Por exemplo: ódio é contrário de amor. Já amor é contraditório de não amor. Ou seja, o *contraditório* é definido pela negação de cada um dos *contrários*.

Além disso, deve-se observar que as contribuições atuais da teoria semiótica, análise da tensividade no discurso, não desprezam totalmente o modelo do percurso gerativo da significação, *Semiótica standard*. Em linhas gerais, Zilberberg (2006) propõe uma abordagem que ultrapassa a concepção da geração do sentido, a partir de redes fundamentais de relações semânticas. Nesse sentido, apresenta o fazer missivo já ancorado na instância da enunciação, capaz de, assim, orientar as colocações em discursos das categorias de pessoa, tempo e espaço. Desse modo, articula as categorias da descontinuidade x continuidade, através do fluxo discursivo que produz a enunciação, por meio dos seguintes funtivos:

- **Emissividade:** tem-se uma continuidade da narrativa, em que o tempo é acelerado, e o espaço da narrativa se abre;
- **Remissividade:** tem-se as paradas da narrativa, em que apresenta uma descontinuidade, o tempo desacelera e o espaço se fecha.

Baseada na oposição *ataque* e *defesa* que orienta as ações no entorno da família núcleo, representante os colonizadores e os aventureiros, hóspedes do Forte, desejosos de um ataque traiçoeiro. Logo, é importante observar que outros pontos da narrativa são organizados em torno da preparação para um conflito, deflagração deste conflito e, posteriormente, seu desfazer/ conclusão. Porém, toda a narrativa é organizada em torno de um conflito maior que é a “base”, em que tudo parece girar no seu em torno; no caso deste apresentado como exemplo no desafio. Sendo assim, podemos inclusive identificá-lo como sendo um dos elementos da tipologia narrativa, o clímax da história, e para identificá-lo e melhor interpretá-lo, é relevante nos atermos para o universo semântico que constitui as relações humanas e os valores implicados nesses conflitos.

Além dessas questões, é importante observar com os alunos/jogadores a função discursiva das relações de conflitos dentro da narrativa. No exemplo, assim como os demais da HQ, atentar para aquilo que motiva e orienta os acontecimentos. Assim, como neste exemplo, há uma motivação inicial que colabora para a realização do *ataque* à família do D. Antônio de Mariz, acontece o evento, em que é ressaltado a partir das linguagens verbais e visuais como um ponto alto na história, intenso, e posteriormente, com a *defesa* dos colonizadores, a ação tende para uma amenização do impacto, tornando-se mais amena, e, portanto, mais extensa e tratada com menos destaque na narrativa.

Também é importante destacar que a *ambição* é um valor implicado no *ataque* dos aventureiros que vivem no Forte. E a *vingança* é um valor implicado no *ataque* dos Aimorés ao Forte, uma vez que a filha aimoré foi morta por D. Diogo que vive no Forte. Por outro lado, a *sobrevivência* é um valor implicado na *defesa* de ambos ataques. Podemos dizer que *ataque* e *vingança* são valores positivos para os Aimorés e *ataque* e *ambição* são valores positivos para os aventureiros. Já a *sobrevivência* é um valor implicado na *defesa* e positivo para a família de D. Antônio Mariz.

Professor(a), cabe ressaltar que, se analisar mais detalhadamente o texto desta HQ, *O Guarani* de Ivan Jaf, perceberemos que na história prevalece situações que remetem aos acontecimentos mais intensos, impactantes. No processo de triagem realizado para fazer esta adaptação, optou-se por ressaltar cenas que trazem os principais conflitos do romance *O Guarani* de José de Alencar. Portanto, isso pode ser justificado pela intensão dos autores da HQ em prender mais a atenção dos leitores contemporâneos, os adolescentes. Sendo assim, os alunos/jogadores devem ser levados a refletir sobre o que motivou este conflito na narrativa, a exemplo do interesse em efetuar a exploração das riquezas brasileiras no Período Colonial, e, na sequência, relacionar tais questões com o cenário nacional do Brasil.

Os dois conflitos, que são base desta narrativa, primeiramente aquele que é formado entre os aventureiros liderados por Loredano, eles queriam matar a família de D. Antônio de Mariz e posteriormente roubar a filha do colonizador, Cecília; segundo, o conflito entre os nativos, índios

Aimorés, e os colonizadores residentes do Forte. Logo, ao observar as cenas, tem-se o momento em que é mais perceptível que as ações são interrompidas/ameaçadas, quando se apresenta explicitamente a existência da ameaça, em semiótica denominado de fazer remissivo. Nesse caso, a existência de um oponente na narrativa, ou seja, aquele(a) ou aquilo que pode prejudicar o percurso de um sujeito, podendo impedir a sua conjunção com o objeto de valor. Logo, implica na desaceleração do tempo e o espaço da ação se mostra limitado ou fechado, impossibilitando a progressão das ações. No fragmento em análise, o embate entre D. Antônio de Mariz e seus oponentes configura essa remissividade.

Logo, ao se pedir para que os alunos/jogadores identifiquem outros exemplos na narrativa em que apresentem ações mais chamativas/intensas, é importante orientá-los sobre a função deste recurso no texto, o qual consiste em situações que, sendo intensas, comportam e são constituídas por grande carga de valores, e estes são determinantes para o *fazer* dos personagens na narrativa.

#### POSSÍVEIS RESPOSTAS:

##### DESAFIO 01:

*a) Neste item, diante de tudo o que foi estudado e do exemplo apresentado neste desafio, espera-se que o jogador consiga articular os valores que estão envolvidos no conflito que consistiu em um ataque à família de D. Antônio de Mariz. Tendo sido efetuado pelos hóspedes do Forte, consistiu em uma situação de traição, e que para realizar este intento, foram motivados pela ambição e interesse em usufruir dos privilégios concedidos aos colonizadores.*

*b) Essa resposta fica a critério da percepção do jogador, que pode mobilizar recursos verbais e não verbais para identificar o que é solicitado.*

*É importante destacar que a presença da intensidade, já trabalhada no estudo das tipologias textuais, a exemplo da tipologia narrativa, é explorada por meio do clímax, onde o aluno é levado a reconhecê-la como ponto mais alto da história.*

##### DESAFIO 02:

*É importante observar que tudo aquilo que interrompe o fazer narrativo do sujeito, ou seja, os diversos fatores e atores que, figurativizados como oponentes ou até mesmo antissujeitos, cuja função é evitar a conjunção com seu objeto de valor, poderão ser apontados pelos jogadores.*

a) *Essa resposta fica a critério da percepção do jogador, que pode mobilizar recursos verbais e não verbais para identificar o que é solicitado. Nesse sentido, tem-se o momento em que D. Antônio se depara com seus obstáculos, seus rivais, como os índios e os hóspedes traidores.*

b) *Seguindo este exemplo, os alunos/jogadores poderão selecionar outros fragmentos da narrativa onde apresente a existência dos obstáculos que prejudicam ou impedem a ação de outro sujeito.*

Professor(a), ao final dessas orientações, e levando em consideração os desafios de deverão ser enfrentados no tocante ao déficit na proficiência leitora que pode ser detectado em grande número de leitores em nível escolar; buscamos discutir os pontos que estão relacionados à estratégia utilizada para conduzir a mediação no processo de leitura. Assim, apresentamos a teoria semiótica de linha francesa como mais um possível método de auxílio ao professor no trabalho com um texto clássico adaptado para HQ. A teoria aqui apresentada, Semiótica Discursiva, a qual tem como principal criador o teórico A. J. Greimas, propõe-se a reinventar a teoria linguística estruturalista até então vigente; de forma a apresentar uma abordagem Da significação, por meio de uma generalidade, pois o objeto a que se detém como análise, o texto, não é mais a “palavra”, em que o plano lexical será rejeitado a favor do discurso; e, para além disso, possibilitando uma difusão nas investidas metodológicas, de modo a oportunizar análises de muitas formas de textos, a exemplo do sincrético *O Guarani*, de Ivan Jaf.

a) *Essa resposta fica a critério da percepção do jogador, que pode mobilizar recursos verbais e não verbais para identificar o que é solicitado. Nesse sentido, tem-se o momento em que D. Antônio se depara com seus obstáculos, seus rivais, como os índios e os hóspedes traidores.*

b) *Seguindo este exemplo, os alunos/jogadores poderão selecionar outros fragmentos da narrativa onde apresente a existência dos obstáculos que prejudicam ou impedem a ação de outro sujeito.*

Professor(a), ao final dessas orientações, e levando em consideração os desafios de deverão ser enfrentados no tocante ao déficit na proficiência leitora que pode ser detectado em grande número de leitores em nível escolar; buscamos discutir os pontos que estão relacionados à estratégia utilizada para conduzir a mediação no processo de leitura. Assim, apresentamos a teoria semiótica de linha francesa como mais um possível método de auxílio ao professor no trabalho com um texto clássico adaptado para HQ. A teoria aqui apresentada, Semiótica Discursiva, a qual tem como principal criador o teórico A. J. Greimas, propõe-se a reinventar a teoria linguística estruturalista até então vigente; de forma a apresentar uma abordagem da significação, por meio de uma generalidade, pois o objeto a que se detém como análise, o texto, não é mais a “palavra”, em que o plano lexical será rejeitado a favor do discurso; e, para além disso, possibilitando uma difusão nas investidas metodológicas, de modo a oportunizar análises de muitas formas de textos, a exemplo do sincrético *O Guarani*, de Ivan Jaf.



## SEMIÓTICA NA REDE

Professor(a), neste espaço você poderá conferir indicações de cursos disponíveis no canal do YouTube do Grupo de Estudos Semióticos GES-USP - Semiótica Discursiva de linha francesa: *Enunciação e argumentação em semiótica*. Seguem os links para acesso às aulas. Todos eles foram acessados no dia 04 de janeiro de 2021 e estão disponíveis:

AULA 01: <https://www.youtube.com/watch?v=zwWe3O1RhrM&t=67s>

AULA 02: [https://www.youtube.com/watch?v=PB1Pm\\_FsUJE](https://www.youtube.com/watch?v=PB1Pm_FsUJE)

AULA 03: <https://www.youtube.com/watch?v=dCi4vX8nEHQ>

AULA 04: <https://www.youtube.com/watch?v=wKPcLQK22ko>

Além deste espaço, tem-se o canal do Núcleo de Pesquisas em Semiótica UFRJ, que traz o minicurso "Condições Semióticas do Sensível: Aprofundamentos da Abordagem Tensiva". Seguem os links para acesso às aulas. Todos eles foram acessados no dia 04 de janeiro de 2021 e estão disponíveis:

AULA 01: <https://www.youtube.com/watch?v=c848AHi4FLo>

AULA 02: [https://www.youtube.com/watch?v=nQyhsIKh\\_k0&t=7926s](https://www.youtube.com/watch?v=nQyhsIKh_k0&t=7926s)

AULA 03: [https://www.youtube.com/watch?v=gVJo\\_R9T9kI&t=6096s](https://www.youtube.com/watch?v=gVJo_R9T9kI&t=6096s)

**REFERÊNCIAS DO MATERIAL:**

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2010.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da Semiótica Literária**. São Paulo, EDUSC, 2003.
- BNCC. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Documento Homologado pela portaria nº 1570, publicada no D.O.U de 11/05/2018.
- CAED, Uff. **O SPAECE**. 2018. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/o-sistema/o-spaece/>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.
- GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FRAZÃO, Dilva. **José de Alencar**. Disponível em: < [https://www.ebiografia.com/jose\\_alencar/](https://www.ebiografia.com/jose_alencar/) > Acesso em 15 abr. 2020.
- INEP, Portal. **Saeb**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- JAF, Ivan; GÊ, Luiz. **O Guarani – José de Alencar**. São Paulo: Ática, 2019.
- LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. **O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo**. João Pessoa: UFPB, 2011.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. São Paulo: Contexto, 2007.
- RIBEIRO, Núbia Braga. **Os povos indígenas e os sertões das minas do ouro no século XVIII**. 2008. Tese. 405 p. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-24112009-160156/publico/NUBIA\\_BRAGA\\_RIBEIRO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-24112009-160156/publico/NUBIA_BRAGA_RIBEIRO.pdf) Acesso em 21 jan. 2021.
- ZILBERBERG, Claude. **Razão e Poética do Sentido**. São Paulo: EDUSP, 2006.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias de hoje, as definições sobre o que vem a ser a leitura e suas contribuições para o convívio social estão cada vez mais vastas. Isso porque tal atividade é constante em diversas situações do dia a dia, expandindo-se em variados contextos comunicativos. Então, para bem compreender as definições atuais de leitura, é premente entender o que vem a ser o texto e qual o seu papel na sociedade. Nesse sentido, a Semiótica Discursiva de linha francesa tem como principal preocupação investigar a produção e geração do sentido. Com base no Percurso Gerativo da Significação, ela tem agregado outros olhares que dinamizam o percurso. Na atualidade, as Histórias em Quadrinhos, por exemplo, são veículos próprios de discurso, tendo em vista seu crescente número de publicações por variadas editoras e em variados suportes. Nesse processo de publicação, encontra-se o texto em quadrinhos como ferramenta na adaptação de obras literárias clássicas. E podem promover no leitor jovem melhor motivação para buscar, mais tarde, a obra literária clássica.

O ato de ler um texto clássico propicia ao leitor a oportunidade de ampliar seu repertório de conhecimentos; a releitura de tal produção consagrada faz com que novas ideias possam surgir, pois o autor não tangenciou ou limitou suas abordagens na obra a conceitos fechados e repletos de mesmice. Nesse contexto, surgem as chamadas adaptações dos clássicos, que são releituras de obras literárias consagradas, como forma de alcançar determinado público leitor, não com o intuito de ultrapassar a obra literária original, mas de ser um complemento para os leitores. A exemplo disso, tem-se a adaptação em quadrinhos do escritor cearense José de Alencar intitulada *O Guarani*, elaborada pelos autores Ivan Jaf e Luiz Gê, a qual foi selecionada para esta pesquisa, no que tange à elaboração de um produto contemplando o livro integralmente.

Com base nos dados levantados por meio da entrevista, percebeu-se a necessidade e interesse dos discentes em terem mais contato com textos em HQs, ou seja, o desejo de ampliarem as experiências com esse gênero textual, uma vez que o que eles disseram sugeriu essa necessidade de contato com a HQ, suas experiências com leitura eram textos sincréticos e *best-sellers*, conseqüentemente, a concepção que eles tinham desse evento era familiar, por ser próxima à sua realidade e trabalhado em atividades e avaliações internas e externas.

E, por meio da observação de aulas de leitura, realizada juntamente com o professor de Língua Portuguesa da turma, observou-se que o espaço de leitura não se mostrou adequado para esta atividade, pois o ambiente da aula, assim como a sala de leitura/biblioteca da escola não são acolhedoras, uma vez que não propiciam o acesso dos alunos e professor aos livros

para que possa promover o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. No entanto, o professor valeu-se de estratégias de mediação, de modo a evidenciar a livre fruição, apresentando um discreto engajamento no que se refere à exploração das ideias do texto.

Como produto final, o material estruturado sob a designação de *Ilha da significação* orienta a compreensão da HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf, com ilustrações de Luiz Gê. O material é aplicável a uma turma de 9º ano, seguindo a dinâmica do jogo *Garena Free Fire*. Está estruturado em 7 etapas, em que cada uma delas corresponde a categorias exploradas pela Semiótica Discursiva seguindo um percurso de compressão do texto, como também, as habilidades e competências contempladas pelo SAEB e SPAECE, a fim de que o estudante possa desenvolver sua leitura não apenas em um único nível, mas em todo o Percurso Gerativo da Significação.

Fazendo parte desse material direcionado ao aluno, está o material de apoio ao professor, o qual orienta uma leitura que permite identificar sete sujeitos na HQ: Peri, Cecília (Ceci), D. Antônio de Mariz, Álvaro, Vassalos de D. Antônio de Mariz, Índios Aimorés e Capangas de Loredano. Esses sujeitos, no ambiente discursivo, são atores que caracterizam a época de colonização do Brasil, uma vez que são personagens de grande atuação em toda a obra.

Em consonância com os atores, foi orientada a identificação do tempo no seu aspecto linguístico e cultural: quando o narrador fala, o tempo é passado; quando os personagens falam, o tempo é presente. Da mesma forma, emerge o espaço: quando o narrador fala, o espaço é distante; quando os personagens falam, o espaço é próximo.

Quanto aos temas, a orientação mostrou que os mais comuns são: colonização portuguesa, exploração das riquezas, guerra entre colonizador e colonizados, amor e família. As figuras que os concretizam estão tanto no plano verbal quanto no não verbal: ao representar os elementos da natureza como as falas sobre a riqueza da fauna, da flora e dos recursos minerais. No tocante à nova civilização, têm-se as representações da família, as relações amorosas, as edificações, dentre outras.

Seguindo a significação da HQ, o material também orienta e sugere explorar a tensão entre pontos de conflito da história, a exemplo dos processos de ataque sofridos pela família do colonizador, tanto por parte dos nativos, como dos aventureiros ambiciosos. Com isso, a constituição desses pontos de tensão na narrativa colabora para o destaque do percurso narrativo, de forma que o orienta na constituição desse clímax, sendo este um elemento essencial dentro da constituição do discurso.

Nesse sentido, a partir dessas observações e levando em consideração os desafios que deverão ser enfrentados no tocante ao déficit na proficiência leitora que pode ser detectado em grande número de leitores em nível escolar; buscamos discutir os pontos que estão relacionados à estratégia utilizada para conduzir a mediação no processo de leitura. Assim, apresentamos a teoria semiótica de linha francesa como mais um possível método de auxílio ao professor no trabalho com um texto clássico adaptado para HQ. A teoria aqui apresentada, Semiótica Discursiva, a qual tem como principal criador o teórico A. J. Greimas, propõe-se a reinventar a teoria linguística estruturalista até então vigente; de forma a apresentar uma abordagem da significação, por meio de uma generalidade, pois o objeto a que se detém como análise, o texto, não é mais a “palavra”, em que o plano lexical será rejeitado a favor do discurso; e, para além disso, possibilitando uma difusão nas investidas metodológicas, de modo a oportunizar análises de muitas formas de textos, a exemplo do sincrético *O Guarani*, de Ivan Jaf.

O referido material de apoio apresenta encaminhamentos, visando ao aprimoramento das competências e habilidades leitoras de estudantes à luz da teoria semiótica discursiva. Logo, valendo-se do gênero textual história em quadrinhos, a fim de trabalhar com o público discente a obra *O Guarani*, de Ivan Jaf e Luiz Gê (2019), entende-se que pode ser eficaz o trabalho com o texto, sendo realizado com embasamentos teóricos e metodológicos, no intuito de melhor promover a compreensão da produção da significação discursiva.

Conforme o que foi identificado na pesquisa, o ensino, dito como mecanizado, tem restringido o acesso dos alunos a questões interpretativas e críticas a respeito de um texto. De fato, é pertinente refletir sobre isso, quando se tem aulas de leitura nas salas de aula do Brasil que apenas priorizam a decodificação, mas não voltam suas perspectivas para a compreensão dos sentidos de textos. Isso demonstra que falta, também, um certo apoio de instâncias superiores em fornecerem materiais atualizados que analisem as capacidades leitoras dos alunos em sua integridade.

Desse modo, a metodologia utilizada foi satisfatória, uma vez que os objetivos deste trabalho foram atingidos. Como realização relevante, considera-se que o material didático apresenta uma proposta de leitura interdisciplinar e que pode ser utilizada com os mais diferentes discursos que circulam na sociedade e se tornam objetos de estudo tanto na sala de aula como também em outros espaços sociais.

Diante das problemáticas da discussão empreendida pela temática pesquisada, enfatiza-se que esta pesquisa tem como intuito contribuir como uma metodologia capaz de atender àqueles que se interessam por trabalhos no contexto da Semiótica Discursiva e que, do

mesmo modo, interessam-se por análises voltadas para o trato da significação relacionadas aos textos, especialmente aos textos sincréticos, a exemplo das HQs.

Portanto, levando em consideração que as pesquisas não podem ser tidas como acabadas e esgotadas, este trabalho também não o é. Por essa razão, melhorias e alterações são necessárias para que possamos melhor atender as demandas exigidas na sala de aula, mais especificamente sobre as atividades de leitura e interpretação. Logo, tenciona-se que este trabalho possa colaborar, dentre outros já existentes, como mais uma proposta de leitura aplicável ao ensino fundamental, como também em outros níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz in: **Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos**. 2010. Disponível em: [revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp](http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp). Acesso em: 13 nov. 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Inês Lacerda de. **Do signo ao discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BANDEIRA, Manuel. **Obras completas**. V. I e II. Rio de Janeiro: Global, 1958.
- BANDEIRA, Pedro. **Lembrancinhas pinçadas lááá do fundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2010.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein, São Paulo: Cultrix, 2006.
- BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. **O Romancero tradicional no Nordeste do Brasil: uma abordagem semiótica**. 1999. 900 f. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.
- BENVENISTE, Émile. Saussure após meio século. In: **Problemas de linguística geral**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes, 1966.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da Semiótica Literária**. São Paulo, EDUSC, 2003.
- BNCC. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Documento Homologado pela portaria nº 1570, publicada no D.O.U de 11/05/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUSARELLO, Raul Inácio; FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. Gamificação na construção de histórias em quadrinhos hipermídia para a aprendizagem. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CABOCLO, Joaquim Gomes; Uma abordagem avaliativa do livro didático e o ensino de língua portuguesa. In: **IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**. Campina Grande: 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO\\_EV066\\_MD1\\_SA9\\_ID1571\\_23032017235904.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA9_ID1571_23032017235904.pdf) Acesso em 19 mai 2020.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

CAED, Uffj. **O SPAECE**. 2018. Disponível em: <http://www.spaece.caeduffj.net/o-sistema/o-spaece/>. Acesso em: 13 nov. 2019.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CALAZANS, Flavio. **História em Quadrinhos na Escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CAVALCANTI, Lailson de Holanda. **Historia del humor gráfico em el Brasil**. Lleida: Editorial Milenio, 2005.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Fortaleza: SEDUC, 2008 (Coleção Escola Aprendiz).

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? (p.127-144). In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (ORGs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Caele; Autêntica, 2008.

CHINEN, Nobu. **O que é design gráfico**. Conceitos básicos. São Paulo: Coquetel, 2014.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. São Paulo: Vozes, 2000.

COLLANTES, Xavier Ruiz. Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas. In: SCOLARI, Carlos A.. **Homo Videoludens 2.0**. De Pacman a la gamification. Col·leccio Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona. 2013.

CONDEMARÍN, Mabel. **Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita**. São Paulo: Moderna, 1999.

COQUET, Jean-Claude. **A busca do sentido: a linguagem em questão**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1984.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

CURSINO, José Fernando. **Crônica em sala de aula: teorias da linguagem e semiótica**. São Paulo: Annablume, 2013.

DIANA, Juliana Bordinhão; GOLFETO, Ildo Francisco; BALDESSAR, Maria José; SPANHOL, Fernando José. Gamification e Teoria do Flow. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

DÍDIMO, Horácio. **A palavra e a palavra**. Fortaleza: Editora UFC, 2002.

DOMÍNGUEZ, Adrián; NAVARRETE, Joseba Saenz de; MARCOS, Luis de; SANZ, Luis Fernández; PAGÉS, Carmen; HERRÁIZ, JoséJavier Martínez. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. **Journal Computers & Education**, Virginia, v. 63, p. 380–392, 2013.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como método**: Estudo de elementos dos *games* aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

FEIJÓ, M. **O prazer da leitura**: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores. São Paulo: Ática, 2012.

FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educacion**, 1994. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2497/3861>. Acesso em: 12 nov. 2019.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FRAZÃO, Dilva. **José de Alencar**. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/jose\\_alencar/](https://www.ebiografia.com/jose_alencar/). Acesso em 15 abr. 2020.

FRISON, L. M. B. **Autorregulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não escolares [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: PUC-RS, 2006.

GATTI, B.A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.27, jan.-jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien 1974. L'Énonciation: une posture épistémologique. In: **Significação – Revista Brasileira de Semiótica**, nº 1, Centro de Estudos Semióticos: Ribeirão Preto (SP), p. 09-25.

GREIMAS, Algirdas Julien. L'Énonciation: une posture épistémologique. **Significação – Revista Brasileira de Semiótica**, no 1, Centro de Estudos Semióticos A. J. Greimas: Ribeirão Preto (SP), 1974.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Pour une sémiotique didactique**. Actes Sémiotiques. Bulletin. Vol. II, n. 7. Jan, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II – ensaios semióticos**. Petrópolis: Vozes, 1975.

HELENA, Maria. **Questões de linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução de J. Teixeira Neto. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

INEP, Portal. **Saeb**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 13 nov. 2019.

INEP. **SAEB 2001**. Relatório SAEB 2001: Língua Portuguesa, Brasília, 2002.

JAF, Ivan; GÊ, Luiz. **O Guarani – José de Alencar**. São Paulo: Ática, 2019.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio (p.23-36). In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (ORGs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Cognição e processamento textual. **Revista da ANPOLL**. Campinas: n. 02, p. 35-44, 1996. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/239/252> Acesso em: 14 mai. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007.

LANDOWSKI, Eric. **Com Greimas: interações semióticas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LIMA, Maria Nazareth de. **O Conto na Literatura Popular: percurso gerativo da significação**. João Pessoa: UFPB, 2007.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. **O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo**. João Pessoa: UFPB, 2011.

LUIZ, Lucio. **Os quadrinhos na era digital: Hqtrônicas, webcomics e cultura participativa**. Nova Iguaçu-RJ: Marsupial Editora, 2013.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é história em quadrinhos?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (ORGs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATOS, Gregório de. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **História em quadrinhos e práticas educativas, volume II: os gibis estão na escola, e agora?** São Paulo: Criativo, 2015.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Semiótica Visual: os percursos do Olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Análise textual da História em Quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e literatura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. Estudos Semióticos [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 74-81. Disponível em: [www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse). Acesso em: 14 mai. 2019.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernane César de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUELUZ, Marilda Lopes Pinheiro. **Design e cultura**. Curitiba: Editora Sol, 2005.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego. **Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014.

RANGEL, Mary. **Dinâmica de leitura para sala de aula**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

RICOEUR, PAUL. **Da Metafísica à Moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ROBERT, Petit. **Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**. Paris: Le Robert, 1992.

RODRIGUES, Cláudio. **Por favor, luz sobre o neoleitor!** Disponível em: <http://biblioo.info/por-favor-luz-sobre-o-neoleitor>. Acesso em 19 mai 2020.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Regras do Jogo - **Fundamentos do Design de Jogos**. Blucher, Vol. 1, Ed. 1. 2012.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2015.

SARAIVA, José Américo Bezerra; LEITE, Ricardo Lopes. **Exercícios de semiótica discursiva**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1997.

SILVA, Diamantino da. **Quadrinhos para quadrados**. Porto Alegre: Bels, 1976.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RJH, 2009.

SILVA, Vera Lúcia Crevin da. **Semiótica na sala de aula: música, publicidade e literatura**. – 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2011.

SLONGO, I. I. P. **A Produção acadêmica em Ensino de Biologia**: um estudo a partir de teses e dissertações. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2004.

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

STAM, R. **A literatura através do cinema**: realismo, magia e a arte da adaptação. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalvez. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística I**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2011.

TESNIÉRE, Lucien. **Elements of structural syntax**. Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1959.

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

VERGUEIRO, Waldomiro. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.

ZENI, L. Literatura em Quadrinhos. In.: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. p.127-165.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

ZILBERBERG, Claude; FONTANILLE, Jacques. **Tensão e Significação**. Tradução: Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

ZILBERBERG, Claude. **Razão e Poética do Sentido**. São Paulo: EDUSP, 2006.

# ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** DO TEXTO AO TEXTO: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA DISCURSIVA PARA A LEITURA DE HQs ADAPTADAS DE OBRAS LITERÁRIAS CLÁSSICAS

**Pesquisador:** FRANCISCO JOSE HOLANDA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 23549919.9.0000.5575

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.674.616

**Apresentação do Projeto:**

trata-se de uma pesquisa para Mestrado em Letras assim apresentado: Esta proposta de pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação, a qual tem como objetivo a intervenção do pesquisador, em meio a uma

problemática da sociedade. Através da abordagem qualitativa, intenta-se interpretar e compreender os dados indutivamente. Esta pesquisa será

realizada com 28 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, os quais serão convidados a participar juntamente com o professor de Língua

Portuguesa que atua nesta turma. O lócus da pesquisa será a escola José Cardoso de Araújo, que oferece o Ensino Fundamental regular dos anos

iniciais aos finais. A escola localiza-se no Sítio Aroeiras, zona rural do Distrito José de Alencar. A escolha desta instituição se deu pelo fato de ter

apresentado baixo rendimento em resultados de provas externas, como SPAECE e SAEB

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender, com base em posicionamentos dos alunos e vivência em eventos de leitura, como a Semiótica Discursiva pode contribuir para a

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

**Bairro:** Casas Populares

**CEP:** 58.900-000

**UF:** PB

**Município:** CAJAZEIRAS

**Telefone:** (83)3532-2075

**E-mail:** cepcfufcgcz@gmail.com

UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 3.674.616

leitura do texto literário, com o fito de apresentar uma proposta de intervenção didática como mais uma estratégia de leitura produtiva além das que já existem.

**Objetivo Secundário:**

- Construir um arcabouço teórico com ênfase nas concepções de leitura e na Semiótica discursiva, como base para a reelaboração e aprimoramento dos instrumentos de levantamento dos dados da pesquisa;
- Identificar as aspirações de leitura dos alunos, por meio de entrevista e observação durante eventos de leitura;
- Realizar atividades de leitura de textos literários adaptados em história em quadrinhos;
- Descrever as contribuições da Semiótica Discursiva percebidas durante a vivência na intervenção em comparação com as atividades de leitura observadas anteriormente e com a fala dos alunos;
- Construir uma oficina de leitura de textos literários com uma adaptação de uma obra da literatura clássica brasileira.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Vale lembrar, também, que esta pesquisa não adotará nenhum procedimento que ponha em risco a integridade física e/ou psicológica dos colaboradores, tampouco utilizará instrumentos nesse sentido. No entanto, pode oferecer risco mínimo a exemplo de constrangimento do professor colaborador ao ser observado e dos alunos em não quererem ser observados ou mesmo desconforto ao responder às perguntas da entrevista.

Como forma de minimizar esses riscos, será mantido um diálogo com eles, esclarecendo que assinarão o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (professor) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (aluno), o que garantirá aos mesmos o direito de, em qualquer momento, desistir de sua participação sem quaisquer prejuízos ou constrangimentos. O anonimato dos colaboradores será, também, garantido, uma vez que serão referidos por uma codificação a ser elaborada. Assim, a participação dar-se-á de forma esclarecida e voluntária, ou seja, gratuita e segura.

**Benefícios:**

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

**Bairro:** Casas Populares

**CEP:** 58.900-000

**UF:** PB

**Município:** CAJAZEIRAS

**Telefone:** (83)3532-2075

**E-mail:** cepcfufcgcz@gmail.com

**UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 3.674.616

Os benefícios desta pesquisa perpassam o desenvolvimento da competência leitora, por meio do contato com uma obra clássica da Literatura

Brasileira, mais especificamente, do escritor que nomeia o distrito onde a escola está localizada, José de Alencar

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Importante estudo que poderá contribuir como um referencial para o ensino e letramento nas escolas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram dispostos corretamente de acordo com os protocolos do CEP

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sugerimos a aprovação do presente projeto de pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1450547.pdf	14/10/2019 16:33:14		Aceito
Outros	TERMODEANUENCIA.PDF	14/10/2019 16:32:50	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	09/10/2019 16:54:29	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito
Outros	ROTEIRODEINTERVENCAO.pdf	09/10/2019 10:32:21	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito
Outros	FICHADEOBSERVACAO.pdf	09/10/2019 10:31:52	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	09/10/2019 10:31:29	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito
Outros	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDO.pdf	09/10/2019 10:30:53	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSODEDIVULGACAODOSRESULTADOS.PDF	09/10/2019 10:30:15	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSODOSPESQUISADORES.PDF	09/10/2019 10:29:18	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	09/10/2019 10:28:47	FRANCISCO JOSE HOLANDA	Aceito

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

**Bairro:** Casas Populares

**CEP:** 58.900-000

**UF:** PB

**Município:** CAJAZEIRAS

**Telefone:** (83)3532-2075

**E-mail:** cepcfufcgcz@gmail.com

UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 3.674.616

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAJAZEIRAS, 31 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Paulo Roberto de Medeiros**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

**Bairro:** Casas Populares

**CEP:** 58.900-000

**UF:** PB

**Município:** CAJAZEIRAS

**Telefone:** (83)3532-2075

**E-mail:** cepcfufcgcz@gmail.com

## ANEXO B – MATERIAL UTILIZADO POR P NA AULA DE LEITURA

 <b>IGUATU</b> PREFEITURA DE UM NOVO TEMPO	ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ CARDOSO DE ARAÚJO Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
DISCIPLINA <b>Português</b>	DATA:    /    /2020
ALUNO [ Nome legível]	ANO:    TURMA:    Nº: _____
PROFESSOR	

**Leia o texto a seguir.**

**UMA VELA PARA DARIO**

*Autor: Dalton Trevisan*

(1) Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. (2) Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo. Dois ou três passantes rodaram-no e indagaram se não se sentia bem. (3) Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

(4) Ele reclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado. O rapaz de bigode pediu aos outros que se afastassem e o deixassem respirar. (5) Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgiram no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. (6) Os moradores da rua conversam de uma porta à outra, as crianças de pijama acodem à janela. (7) O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. (8) Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. (9) Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagaria a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede - (10) não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia é no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. (11) É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobre o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las.

(12) Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. (13) Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

(14) Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados - com vários objetos - de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. (15) Ficam sabendo do nome, idade; sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

(16) Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investe a multidão. (17) Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo — os bolsos vazios. (18) Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio quando vivo - só destacava molhando no sabonete. (19) A polícia decide chamar o rabeção.

A última boca repete — Ele morreu, ele morreu. A gente começa a se dispersar. (20) Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

(21) Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. (22) Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. (23) Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acende ao lado do cadáver. (24) Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. (25) A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/conto-uma-vela-para-dario-dalton.html>

### COMPREENDENDO O TEXTO

01 – O texto apresenta uma estrutura cujo o processo de composição predominante é o narrativo. Todos os elementos abaixo são característicos desse tipo de texto, **EXCETO**:

- presença de personagens
- referências temporais
- indicação espacial
- defesa de ponto de vista.

02 – O texto sugere que a morte de Dario acaba sendo resultado do descaso das pessoas. Assinale a única opção cuja passagem transcrita revele um exemplo desse descaso.

- “O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.”
- “A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo.”
- “Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagaria a corrida?”
- “Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados - com vários objetos”.

03 – A partir de uma leitura atenta do texto, é correto afirmar que:

- A curiosidade das pessoas que estavam em uma cafeteria impediu-as de continuarem comendo.
- O sumiço de vários pertences de Dario sugere que foram roubados apesar da condição em que ele se encontrava.
- As crianças revelam indiferença pela cena uma vez que apenas os adultos têm consciência do que se passa.
- A referência à ambulância, à polícia e ao rabeção revela a rapidez com que esses serviços foram prestados.

04 – No 11º parágrafo, tem -se “A última boca repete — Ele morreu, ele morreu”. Nessa passagem, pode-se perceber um exemplo de discurso:

- indireto
- direto
- indireto livre
- não verbal

05 – Em “O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.” (14º§), considerando as vozes do verbo, pode-se reescrever, corretamente, o trecho em destaque da seguinte forma:

- O toco de vela é apagado
- O toco de vela apaga a si mesmo
- Apagam o toco de vela
- O toco de vela pode ser apagado

06 – No primeiro parágrafo, a oração “Dario vem apressado. Guarda-chuva no braço esquerdo.” revela, por meio do adjetivo em destaque, uma característica:

- típica de Dario ao longo do texto
- comum a todos os demais passantes
- exclusiva de pessoas que passam mal
- circunstancial, momentânea de Dario

07 – “Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias.”

Em função da necessidade de concordância do verbo com o sujeito a que se refere, pode-se afirmar o seguinte sobre o sujeito da forma “espalha” é:

- composto tendo “homem” e “multidão” como núcleos
- indeterminado e sem referência gramatical explícita.
- simples e representado pela construção “a multidão”
- desinencial marcado pela terceira pessoa.

08 – Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias.” O emprego do vocábulo “Apenas” sugere, em relação ao homem morto:

- irrelevância
- remorso
- piedade
- revolta.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TÍTULO DO PROJETO: DO TEXTO AO TEXTO: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA  
DISCURSIVA NA LEITURA DE HQs ADAPTADAS DE OBRAS LITERÁRIAS  
CLÁSSICAS

OBJETIVO GERAL: Compreender, com base em posicionamentos dos alunos e vivência em eventos de leitura, como a Semiótica Discursiva pode contribuir para a leitura do texto literário, com o fito de apresentar uma proposta de intervenção didática como mais uma estratégia de leitura produtiva além das que já existem.

Unidade Escolar: E.E.F. José Cardoso de Araújo

Prof. (a) \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Aula: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Nível de escolaridade:

#### 2. DOS QUESTIONAMENTOS.

2.1 Você gosta de ler? De que tipos de leitura você gosta? (ou) Por que você não gosta de ler?

2.2 Você costuma ler com que frequência?

2.3 Que livros da Literatura você já leu?

2.4 Quais foram as suas dificuldades em ler e compreender essas obras?

2.5 O que ajudou você a ler e compreender essas obras? (Elementos verbais e não verbais).

2.6 Sobre o que falava uma das histórias presentes nos livros que você leu?

2.7 Quais autores da Literatura Brasileira você conhece?

2.8 Um dos escritores da Literatura Brasileira foi José de Alencar. O que você sabe sobre ele?

2.9 Na sala de aula, quais textos você costuma ler?

2.10 O que você sabe sobre as histórias em quadrinhos? Você já ouviu falar ou conhece alguma delas?

2.11 Você tem interesse em conhecer as histórias em quadrinhos? Por quê?

2.12 Nas aulas de leitura e nas avaliações, de que forma as histórias em quadrinhos costumam aparecer?

2.13 Quais temas você já leu ou desejaria ler no formato de histórias em quadrinhos?

## APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE LEITURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TÍTULO DO PROJETO: DO TEXTO AO TEXTO: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA  
DISCURSIVA NA LEITURA DE HQs ADAPTADAS DE OBRAS LITERÁRIAS  
CLÁSSICAS

OBJETIVO GERAL: Compreender, com base em posicionamentos dos alunos e vivência em eventos de leitura, como a Semiótica Discursiva pode contribuir para a leitura do texto literário, com o fito de apresentar uma proposta de intervenção didática como mais uma estratégia de leitura produtiva além das que já existem.

Unidade Escolar: E.E.F. José Cardoso de Araújo

Prof. (a) \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Aula: \_\_\_\_\_

### FICHA DE OBSERVAÇÃO

- 1 Disposição da turma no espaço de sala de aula:
- 2 Material utilizado pelo professor(a):
- 3 Texto utilizado para o desenvolvimento da leitura:
- 4 Tema do texto utilizado na atividade de leitura:
- 5 Tipo de leitura proposta pela professora:
- 6 Estratégias de leitura utilizadas durante a interação professor/aluno/texto e como foram desenvolvidas:
  - 6.1 Motivação:
  - 6.2 Procedimentos de leitura:
  - 6.3 Inferenciação a partir dos conhecimentos prévios:
- 7 Discursivização dos atores do texto (quem são, o que fazem, com que objetivo...):
- 8 Identificação das temáticas centrais:
- 9 Identificação das temáticas secundárias:
- 10 Reflexão dos saberes construídos com a vida real:
- 11 Após a leitura:
- 12 Momento de avaliação: