

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS,  
EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**EMILI COIMBRA DE SOUZA**

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS LEITORAS: UMA  
PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

**PASSO FUNDO**

**2023**



**EMILI COIMBRA DE SOUZA**

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS LEITORAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA  
À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de doutora em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Maria Crestani.

**PASSO FUNDO – RS**

**2023**

A meus pais, Eva e Ercilei, à minha irmã Elvani, ao meu cunhado Arlindo e ao meu sobrinho Arthur, eternos incentivadores dos meus estudos, sempre presentes na minha vida, base do meu viver.

CIP – Catalogação na Publicação

---

S729d Souza, Emili Coimbra de  
Desenvolvendo competências leitoras [recurso eletrônico] :  
uma proposta didática à luz da semiótica discursiva / Emili  
Coimbra de Souza. – 2023.  
10 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.  
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo  
Fundo, 2023.

1. Leitura - Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Semiótica.  
3. Textos - Interpretação. I. Crestani, Luciana Maria, orientadora.  
II. Título.

CDU: 801

---

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427



PPGL  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

“Desenvolvendo competências leitoras: uma proposta didática à luz da Semiótica Discursiva”

Elaborada por

**Emili Coimbra de Souza**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração: Letras, Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso”

Aprovada em: 13 de fevereiro de 2023.  
Pela Comissão Examinadora

Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Crestani  
Orientadora - Presidente

Prof.ª Dr.ª Danicrvelin Renata Marques Pereira  
UFMG

Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins  
UFMS

Prof.ª Dr.ª Gisele Benek de Moraes  
UPE

Prof.ª Dr.ª Patricia da Silva Valério  
UPF

Prof.ª Dr.ª Cláudia Stumpf Toldo Oudeste  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, agradeço a todos aqueles que, de uma maneira ou outra, contribuíram para a concretização desta etapa tão importante de minha formação profissional. Em especial, sou grata a alguns que não poderia deixar de nomear.

A Deus, pela sabedoria e proteção, por ter me concedido forças para concluir esta importante etapa de minha vida. Que providenciou o acalanto nos momentos exatos. Nada seria possível sem o Seu querer, sem a Sua mão a me guiar... Gratidão!

Aos meus pais, Eva e Ercilei, por sempre acreditarem em mim. Por estarem presentes, me acolhendo e amparando nos momentos difíceis. Por entenderem minha ausência em determinados momentos dessa caminhada de dois anos. Por sempre me apoiarem e por transmitirem força e pensamento positivo para a conclusão desta etapa. Vocês foram e sempre serão o meu porto seguro!

À minha irmã Elvani e ao meu cunhado Arlindo, por me ensinarem os verdadeiros sentidos de palavras como união, amor, superação e amizade.

Ao meu sobrinho Arthur, exemplo de dedicação e persistência na busca de alcançar objetivos de vida propostos. Minha gratidão pelos elogios e pelo reconhecimento de ser uma pessoa especial em sua vida.

À minha orientadora, professora Doutora Luciana Maria Crestani, um agradecimento especial, pela sabedoria, compreensão e dedicação nas orientações e por auxiliar-me a crescer como pesquisadora no meio acadêmico. Obrigada por ter me apresentado o lado desconhecido das questões instigantes e desafiadoras que envolvem o pensamento científico. Obrigada por me auxiliar no amadurecimento como educadora e pesquisadora. Obrigada pela simplicidade, pela simpatia, e, principalmente, por todas as exigências e determinação com que me conduziu na produção desta pesquisa. Grata pelo amor e pela paciência, nos momentos em que eu precisei de paz e equilíbrio emocional para seguir adiante.

À banca de Qualificação, professora Doutora Gisele Benck de Moraes e professora Doutora Daniervelin Renata Marques Pereira, pela leitura compenetrada de minha pesquisa, assim como as contribuições para que ela possa ficar melhor e mais alinhada, pelas valiosas contribuições no diálogo científico esclarecedor que me possibilitou novas reflexões sobre o objeto de estudo e um novo olhar sobre o referencial teórico-metodológico.

Aos membros da banca de defesa, professora Doutora Daniervelin Renata Marques Pereira, professora Doutora Gisele Benck de Moraes, professora Doutora Patrícia da Silva Valério e professor Doutor Geraldo Vicente Martins por terem aceitado participar desse momento tão especial e por terem dedicado a esta pesquisa uma leitura atenta e cuidadosa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo (UPF), por ter me aceitado dentro de seu quadro discente, proporcionando-me o acesso a uma das melhores Instituições de Ensino e Pesquisa do Brasil.

À coordenadora do Mestrado em Letras, professora Doutora Claudia Stumpf Toldo Oudeste, pela atenção disponibilizada em momentos importantes desta caminhada.

A todos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, pelos valiosos ensinamentos.

À Karine Castoldi e Gunnar, secretários do PPGL da UPF, pela atenção, presteza, competência, amizade e profissionalismo.

Aos colegas da pós-graduação, pelo compartilhamento de aprendizagens, tensões e alegrias durante os anos de estudo do doutorado. Obrigada pelas sugestões dadas em trabalhos, pelos trabalhos produzidos em conjunto, pelas risadas, pelos almoços, cafés e pelos estudos na biblioteca, enfim, obrigada pela agradável convivência.

Ao Reitor da UNIUV, professor Mestre Alysson Frantz, ao qual sou eternamente grata, por reconhecer meu desempenho profissional nesta instituição, por acreditar no meu potencial e por ter autorizado a Instituição a custear meus estudos em nível de Mestrado e Doutorado.

Aos alunos que participaram deste estudo, pelo envolvimento nas atividades desenvolvidas, por permitirem a análise e a divulgação dos dados e por terem contribuído para que eu pudesse observar com maior profundidade o processo de desenvolvimento de suas competências leitoras

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu reconhecimento, carinho e sinceros agradecimentos!

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
(João Cabral de Melo Neto)



## RESUMO

Esta tese versa sobre ensino de leitura a partir da abordagem de textos sincréticos (charge, reportagem e anúncio publicitário) – considerando mais especificamente a contribuição dos gêneros textuais multissemióticos enquanto produtores de significados no aprimoramento das competências leitoras de estudantes. Trata-se de uma pesquisa-ação, desenvolvida em forma de uma proposta didática (PD) elaborada à luz da semiótica discursiva e aplicada a uma turma de 23 alunos do 2º ano do Ensino Médio de um Colégio da Polícia Militar do sul do Paraná. A tese que defendemos é a de que um trabalho com gêneros textuais sincréticos pautado nos estudos da semiótica discursiva pode contribuir para alargar a compreensão leitora dos sujeitos, possibilitando-lhes a percepção de elementos explícitos e implícitos implicados na construção de sentidos dos textos. Assim, o estudo teve como objetivo geral aprimorar competências de leitura à luz de preceitos da semiótica discursiva com 23 estudantes do Ensino Médio, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos. São objetivos específicos deste trabalho: vislumbrar metodologias de abordagem de diferentes textos em sala de aula, adequando aspectos teóricos às práticas de ensino da leitura; desenvolver uma proposta prática de trabalho, baseada nos estudos da semiótica discursiva; ampliar a percepção dos estudantes quanto à identificação de marcas no texto que auxiliam no processo de compreensão dos seus sentidos; ressaltar a importância da consideração dos elementos não verbais para a construção do sentido nos textos; contribuir para a melhor compreensão e interpretação de textos que circulam no ambiente escolar e social dos estudantes. Os principais teóricos utilizados para abordagem teórica acerca da leitura e do aprimoramento das competências leitoras foram Bakhtin (2011), Barros (2003), Kleiman (2013), Solé (1998), Freire (2008). As considerações sobre semiótica discursiva, seus preceitos teórico-metodológicos para leitura e interpretação de textos sincréticos, plano de conteúdo e plano de expressão no processo de produção de sentidos nos textos, sincretismo e a relevância dos elementos de ordem verbal e não verbal quando da compreensão dos textos foram fundamentadas nas reflexões de Greimas (1975; 1976, 1977; 2012; 2017), Barros (2001; 2002), Fiorin (1994; 1999; 2002; 2006; 2008; 2009; 2016), Floch (1986), Gomes (2009, 2014) e Teixeira (2004; 2008; 2009). Na aplicação da PD foram contempladas atividades com 3 gêneros textuais: charge, reportagem e anúncio publicitário. A exploração dos elementos constituintes desses textos se deu com base em preceitos da semiótica, explorando-se elementos do plano de expressão e do plano de conteúdo. O desenvolvimento da PD permitiu à pesquisadora melhor acompanhamento e análise das ações desencadeadas durante a aplicação das atividades

propostas, junto aos participantes da pesquisa e do objeto de estudo, caracterizando esta pesquisa como exploratória, pesquisa-ação do tipo participativa. Para verificar se a proposta desenvolvida contribuiu para o desenvolvimento de competências de leitura, analisamos as respostas dadas pelos estudantes (23 alunos da turma) às atividades propostas ao longo do processo e, em especial, confrontamos as respostas dadas às atividades no início da aplicação da PD com as dadas ao final da PD. Os resultados obtidos na presente investigação científica permitiram constatar que a aplicação de fundamentos da semiótica no trabalho com os alunos no processo de ensino e aprendizagem contribuiu para o aprimoramento das competências leitoras dos estudantes. Ao final da proposta, os alunos da turma participante demonstraram maior facilidade de identificação e reconhecimento de elementos dos planos de conteúdo e de expressão que possibilitam uma leitura mais crítica e reflexiva, como os diferentes pontos de vista defendidos, os elementos figurativos e temáticos que permitem construir caminhos de interpretação, bem como o papel de elementos não verbais na produção de sentidos. No entanto, como o aprendizado sempre está em constante crescimento, há necessidade de retomada de estudo de pontos específicos pertencentes aos níveis de análise – reconhecimento de termos de mesmo campo semântico, transformações propostas/operadas no texto, bem como sobre efeitos de sentido decorrentes das escolhas de elementos de ordem verbal (escolhas linguísticas, principalmente nos textos jornalísticos) – em atividades de leitura e interpretação de textos sincréticos.

Palavras-chave: Semiótica Discursiva, Textos multissemióticos, Gêneros Textuais, Leitura e interpretação.

## ABSTRACT

The following thesis is related to the teaching of reading based on the approach of syncretic texts (cartoons, reports and advertisements) – more specifically considering the contribution of multisemiotic textual genres as producers of meanings in the improvement of students' reading skills. It is an action-research, developed in the form of a didactic proposal (DP) elaborated according to a class of 23 students in the second year of high school class at a Military Police School in the Southern Paraná. The thesis we advocate is that a work with syncretic textual genres based on studies of discursive semiotics can contribute to broaden the reading comprehension of subjects, enabling them to perceive explicit and implicit elements involved in the construction of meanings in texts. Thus, the overall purpose of the study was to improve reading skills in the light of precepts of discursive semiotics with 23 high school students, checking out the validity of this process in improving the reading comprehension of texts. The specific purposes of this work are: to achieve methodologies for approaching different texts in the classroom, adapting theoretical aspects to reading teaching practices; develop a practical work proposal, based on studies of discursive semiotics; expand the students' perception regarding the identification of marks in the text which help in the process of understanding their meanings; emphasize the importance of considering non-verbal elements for the construction of meaning in texts; contribute to a better understanding and comprehension of texts circulating in the school environment and also in the social environment of students. The main theorists searched for the theoretical approach to reading and improving reading skills were Bakhtin (2011), Barros (2003), Kleiman (2013), Solé (1998), Freire (2008). Statements on the discursive semiotics, its theoretical-methodological principles for reading comprehension of syncretic texts, content plan and expression plan in the process of producing meanings in texts, syncretism and the relevance of verbal and non-verbal elements related to text comprehension were based on the thoughts of Greimas (1975; 1976, 1977; 2012; 2017), Barros (2001; 2002), Fiorin (1994; 1999; 2002; 2006; 2008; 2009; 2016), Floch (1986), Gomes (2009, 2014) and Teixeira (2004; 2008; 2009). During the application of the PD activities, three textual genres were covered: cartoon, report and advertisement. The exploration of the integral parts of these texts was based on principles of semiotics, exploring elements of the expression and content levels. The development of the PD allowed the researcher to better monitor and analyze the actions made during the application of the proposed activities, together with the research participants and the object of study, characterizing this research as exploratory, participatory action research. To verify whether the developed proposal contributed to the development of reading skills, we analyzed the answers given by the students (23 students in the class) to the

activities proposed throughout the process and, in particular, we compared the answers given to the activities at the beginning of the application of the PD with the data at the end of the PD. The results obtained in this scientific investigation showed that the application of bases of semiotics when working with students in the teaching and learning process contributes to the improvement of students' reading skills. At the end of the proposal, the students in the participating class demonstrated greater ease in identifying and recognizing elements of the content and expression plans that allow a more critical and reflective reading, such as the different points of view advocated, the figurative and thematic elements that allow building paths of comprehension, as well as the role of non-verbal elements in the production of meanings. However, as learning is always in constant development, there is a need to continue the study of specific points belonging to the levels of analysis - recognition of terms from the same semantic field, proposed/operated transformations in the text, as well as the effects of meaning arising from the choices of verbal elements (linguistic choices, mainly in journalistic texts) – in activities of reading comprehension of syncretic texts.

**Keywords:** Discursive Semiotics, Multisemiotic Texts, Text Genres, Reading Comprehension.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Níveis de analfabetismo e alfabetismo funcional, conforme INAF.....	27
Quadro 2 – Quadrado Semiótico .....	38
Quadro 3 - Competências e manipulação .....	42
Quadro 4 – Categorias de análise .....	57
Quadro 5 – Descrição das etapas previstas da pesquisa .....	64
Quadro 6 – Registro da aplicação da PD .....	64
Quadro 7 – Aspectos a serem observados/trabalhados com os estudantes .....	65
Quadro 8 – 1º encontro da PD .....	68
Quadro 9 – 2º encontro da PD .....	72
Quadro 10 – 3º encontro da PD .....	74
Quadro 11 – 4º encontro da PD .....	77
Quadro 12 – 5º encontro da PD .....	79
Quadro 13 – 6º encontro da PD .....	85
Quadro 14 – 7º encontro da PD .....	90
Quadro 15 – 8º encontro da PD .....	91
Quadro 16 – 9º encontro da PD .....	94
Quadro 17 – 10º encontro da PD .....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAAEE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CPM – Colégio da Polícia Militar  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística  
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional  
PCN – Parâmetro Comum Curricular  
PCNEM – Parâmetro Comum Curricular Ensino Médio  
PMPR – Polícia Militar do Paraná  
PD – Proposta Didática  
SESP – Secretaria de Segurança Pública e Penitenciária  
SD – Sequência Didática  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 O (RE)PENSAR DA LEITURA – A IMPORTÂNCIA DO APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA</b> .....	<b>19</b>
2.1 LEITURA: CAMINHO PARA A AUTONOMIA DO INDIVÍDUO .....	20
2.2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LEITORAS: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO .....	26
<b>3 SEMIÓTICA GREIMASIANA – UM SUPORTE PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS</b> .....	<b>33</b>
3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA SEMIÓTICA DISCURSIVA .....	33
3.2 TEXTO NA CONCEPÇÃO DA SEMIÓTICA DISCURSIVA .....	34
3.3 O PLANO DE CONTEÚDO E O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO .....	36
<b>3.3.1 Nível Fundamental</b> .....	<b>37</b>
<b>3.3.2 Nível Narrativo</b> .....	<b>39</b>
<b>3.3.3 Nível Discursivo</b> .....	<b>43</b>
3.4 O PLANO DE EXPRESSÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS .....	49
<b>3.4.1 Conceito de Sincretismo</b> .....	<b>50</b>
<b>3.4.2 Escolhas Enunciativas e Efeitos de Sentido: Elementos de Ordem Verbal e Não Verbal na Análise de Textos Sincréticos</b> .....	<b>52</b>
3.4.2.1 Elementos de Ordem Verbal: Projeção de Pessoa, Tempo e Espaço .....	52
3.4.2.2 Elementos de Ordem Não Verbal .....	55
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O DESENHO DA PESQUISA</b> .....	<b>59</b>
4.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	59
4.2 ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	60
4.3 PROPOSTA DIDÁTICA – ESTRATÉGIA PARA O APRENDIZADO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS .....	62
<b>5 PROPOSIÇÃO PRÁTICA À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA</b> .....	<b>65</b>
5.1 DIÁRIO DE BORDO – RELATO DA APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA VISANDO O APERFEIÇOAMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS .....	65
5.2 RESULTADOS DA PD: ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DOS ADQUIRIDOS PELOS ESTUDANTES .....	100
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS (MODELO)</b> .....	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (MODELO)</b> .....	<b>123</b>
<b>ANEXO A – PLATAFORMA BRASIL – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE) Nº 05254918.2.0000.5342</b> .....	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O meu percurso até a escolha do tema deste trabalho, o ensino de leitura a partir da abordagem de textos sincréticos (charge, reportagem e anúncio publicitário) – considerando mais especificamente a contribuição dos gêneros textuais multissemióticos enquanto produtores de significados no aprimoramento das competências leitoras de 23 estudantes do 2º ano do ensino médio, não se resume ao ingresso no curso de doutorado e à necessidade de produção de uma pesquisa que culmina na elaboração e defesa de uma tese. É o resultado do encontro e da ressignificação de experiências profissionais aliadas ao meu processo de formação contínua. Enquanto professora de Língua Portuguesa e Produção Textual, tenho consciência de que esses momentos não foram desenvolvidos isoladamente, mas construído nas relações com o “outro” por meio da linguagem, principalmente com meus estudantes.

Como professora, me deparei, e me deparo ainda, com a falta de interesse, muitas vezes, desses estudantes, em dedicarem-se com mais afinco ao momento de leitura e interpretação de textos em sala de aula. Esse fato sempre me preocupou: por que isso ocorre? Onde está a lacuna que gera tal desinteresse? Estaria vinculada estritamente aos estudantes ou tem relação com a prática pedagógica adotada pelos professores?

Por concordar com a ideia de que a formação da consciência passa pela linguagem, sendo esta um fenômeno essencialmente social, percebo a importância de práticas pedagógicas diferenciadas, no que tange à leitura, para o desenvolvimento de competências leitoras voltadas às diversas linguagens a que os próprios estudantes estão expostos, posto que sua compreensão e sua utilização possibilitam assumirem um lugar ativo na sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido, as habilidades de leitura ensinadas pelos professores deveriam permitir sua utilização não apenas como mera atividade escolar, mas como meio de buscar informação, de entretenimento e, principalmente, como forma de interação social.

Percebo, no entanto, que o “mundo interior”, a sala de aula, na qual os conhecimentos de mundo deveriam ser ampliados, ainda preza por práticas pedagógicas que não contemplam de maneira satisfatória as demandas do “mundo exterior”. Por exemplo, quando se trata de leitura e compreensão de gêneros textuais de natureza verbo-visual, observo que a maioria dos estudantes apresenta grande dificuldade, embora esses textos estejam muito presentes no cotidiano da maioria deles. Atividades que poderiam ser prazerosas tornam-se tensas e, para muitos, essa tensão gera bloqueio e, também, desinteresse pelo ato de leitura e interpretação de textos.

Além das observações relacionadas aos discentes, percebo, conjuntamente,



determinadas dificuldades que os colegas docentes enfrentam na busca incessante por um caminho, método ou teoria que abarque as questões que envolvem a leitura e interpretação textual.

Essas constatações fizeram com que eu sentisse a necessidade de ofertar uma parcela de contribuição, como educadora, no ajuste “mundo exterior” e “mundo interior” para estudantes, procurando auxiliá-los no aperfeiçoamento de suas habilidades de leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, em sala de aula, tornando-se leitores mais proficientes nas suas práticas sociais.

E o doutorado me proporcionou esta possibilidade: estudar, mais profundamente, teorias que oferecem caminhos para o aperfeiçoamento das competências leitoras de estudantes, em sala de aula.

Além dos conhecimentos teóricos e estudos que realizei e realizo, destaco a prática pedagógica de minha orientadora, professora Luciana Crestani, a maneira como conduzia suas aulas, no doutorado. Sua postura auxiliou-me na ampliação de horizontes, de caminhos, de possibilidades para a (re)organização de minha prática pedagógica no que tange à leitura e interpretação de textos, principalmente os sincréticos. Espelho que usarei nos momentos de planejamento e aplicação deste estudo com os estudantes. Tentarei fazer algo semelhante, pois considero que cada educador trilha seu próprio caminho, mas respaldado em pessoas e teorias.

Para desenvolver a pesquisa ora proposta, é preciso considerar que vivemos uma época em que as demandas sociais de leitura e escrita envolvem uma multiplicidade de textos sincréticos pelos quais nos comunicamos, ou seja, textos que envolvem múltiplas semioses em sua produção (cores, formas, traços, códigos, símbolos, sons, fala, escrita etc.), como campanhas publicitárias, *outdoors*, charges, notícias e reportagens que, muitas vezes, fazem uso de infográficos para comprovar informações, entre outros.

Diante do cenário atual da multiplicidade de leituras que nos são apresentadas, assim como para nossos educandos, percebo, portanto, a necessidade de repensar a prática pedagógica no tocante ao aprimoramento da leitura, principalmente de textos sincréticos. Sendo assim, nesta tese de doutorado propusemos a elaboração e aplicação de uma PD de trabalho com gêneros textuais sincréticos desenvolvida com 23 estudantes do 2º ano do ensino médio de um colégio da Polícia Militar do Sul do Estado do Paraná, no qual atuo como docente.

Tal interesse deve-se ao fato, portanto, de que, nas práticas de interação social, os textos não são apenas verbais. Ao contrário, a percepção dos sentidos criados por elementos não verbais é uma habilidade cada vez mais exigida nas leituras diárias. Além disso, é essencial que o estudante conceba os textos como objetos de comunicação, de interação, oriundos sempre de

uma vontade discursiva. Para tanto, entendemos ser essencial desenvolver um trabalho diferenciado que, pautado em teorias do texto e do discurso, auxilie na compreensão de textos, relacionando-os com o cotidiano, com vivências sociais diárias. Além disso, em conversas informais com estudantes, pais e direção, ambos demonstraram interesse e anseio por uma proposta de prática pedagógica diferenciada relacionada ao aprimoramento de habilidades relacionadas à leitura.

Partindo da importância e da necessidade de aprimorar as competências leitoras dos estudantes e do anseio pelo aprendizado demonstrado pela equipe pedagógica e pelos responsáveis pelos próprios educandos, desenvolvemos a proposta prática desta pesquisa com 23 estudantes do 2º ano do ensino médio de um colégio da Polícia Militar, no estado do Paraná, a partir da leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais. Percebo, portanto, a importância de ampliar o espectro de pesquisas dessa natureza e a relevância de provocar esses leitores a irem além de um alcance de interpretação superficial e óbvio. Meu anseio é que os estudantes tenham percebido que a leitura e a interpretação de textos sincréticos, em sala de aula, também são úteis para a leitura de outros textos que circulam em sua esfera social, e que a interpretação desses textos possibilitará um melhor entendimento do mundo e de si mesmos, algo que não se restringe ao ambiente escolar.

Um ensino de leitura nessa perspectiva precisa estar pautado em teorias do texto e do discurso que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que nos cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social, ou seja, que torne os sujeitos aptos a perceber efeitos de sentidos provocados pela seleção de vocábulos, de imagens, de cores, de organização espacial, enfim, de recursos presentes no arranjo textual.

E, dentre as teorias que se preocupam em apresentar caminhos para o desenvolvimento dessa capacidade de reflexão e leitura, encontramos a semiótica discursiva. Essa teoria pode ser incorporada ao ensino enquanto arcabouço teórico-metodológico capaz de guiar o olhar do professor e do estudante quanto à produção de sentidos em textos de diferentes naturezas – verbais, não verbais e sincréticos –, já que possibilita a leitura e a interpretação, por exemplo, de formas, disposição de figuras no espaço, cores, entre outros elementos presentes no texto e, também, permite realizar uma análise dos níveis mais profundos dos textos.

Além disso, durante meus estudos, destaco que me identifiquei com as possibilidades que a semiótica discursiva de linha francesa oferece para uma melhor prática pedagógica em sala de aula, já que se mostra como uma teoria capaz de indicar caminhos importantes para a interpretação de textos que fazem parte do cotidiano educacional e social dos educandos,

diariamente.

Assim, a partir da realidade vivenciada e da procura por estudos com essa abrangência, procurei responder, por meio da aplicação da prática pedagógica aqui proposta, à seguinte pergunta: como trabalhar a leitura de gêneros textuais sincréticos em sala de aula, à luz dos preceitos teórico-metodológicos da semiótica discursiva, de maneira a contribuir para a melhora das competências leitoras dos sujeitos no seu cotidiano escolar e social?

Considerando o problema apresentado, o objetivo geral deste estudo é aprimorar competências de leitura à luz de preceitos da semiótica discursiva com 23 estudantes do 2º ano do ensino médio, a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos. Acreditamos que essa prática proporcionou requisitos e estratégias para que as leituras de textos e a própria leitura do mundo que cerca os estudantes possam exceder o óbvio a ponto de fazê-los captar novos sentidos no interior do texto, partindo de um nível de superfície de interpretação e adentrando a um nível mais profundo de compreensão e entendimento não só de textos verbais, mas também não verbais e sincréticos.

Em consonância com objetivo geral, elencamos os específicos: reiterar a proposição da semiótica discursiva como uma das teorias do texto e do discurso que ampara a análise de diferentes elementos semióticos na constituição textual; vislumbrar metodologias de abordagem de diferentes textos em sala de aula, adequando aspectos teóricos às práticas de ensino da leitura, à luz da semiótica discursiva; desenvolver uma proposta prática de trabalho, baseada nos estudos da semiótica discursiva; ampliar a percepção dos estudantes quanto à identificação de marcas no texto que auxiliam no processo de compreensão dos seus sentidos; ressaltar a importância da consideração dos elementos não verbais para a construção do sentido nos textos; contribuir para a melhor compreensão e interpretação de textos que circulam no ambiente escolar e social dos estudantes.

Levando em conta o problema delineado e os objetivos propostos, a tese que defendemos é a de que um trabalho com gêneros textuais sincréticos, pautado nos estudos da semiótica discursiva pode contribuir para alargar a compreensão leitora dos sujeitos, possibilitando-lhes a percepção de elementos explícitos e implícitos implicados na construção de sentidos dos textos. Enfim, defendemos a ideia de que o trabalho poderá ajudá-los a compreender que os textos são formas de agir no mundo, apontando transformações desejadas por sujeitos sociais.

Assim, este trabalho encontra-se estruturado de maneira que cada capítulo aqui apresentado retrata o percurso teórico e prático percorrido e todos, no conjunto, retratam a

trajetória trilhada de minha reflexão.

O primeiro capítulo apresenta a introdução e breve contextualização do assunto tratado nesta pesquisa. Já o segundo contempla estudos acerca da leitura e do quanto o aprimoramento das competências leitoras é fundamental para a construção do conhecimento e contribui para o entendimento e atribuição de sentido aos textos que circulam no ambiente escolar e social. Ele vem pautado, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2011), Barros (2003), Kleiman (2013), Solé (1998), Freire (2008).

O terceiro capítulo aborda a temática da semiótica discursiva, seus preceitos teórico-metodológicos para leitura e interpretação de textos sincréticos. Também discorre sobre o plano de conteúdo e o plano de expressão no processo de produção de sentidos nos textos, bem como acerca do sincretismo e a relevância dos elementos de ordem verbal e não verbal quando da compreensão dos textos. Alguns dos teóricos norteadores utilizados nessa abordagem são Greimas (1975; 2012; 2017), Barros (2001; 2002), Fiorin (1994; 1999; 2002; 2006; 2008; 2009; 2016), Floch (1986), Gomes (2009, 2014) e Teixeira (2004; 2008; 2009).

O quarto capítulo dedica-se à metodologia desta pesquisa, delineada, entre outras, como exploratória e pesquisa-ação de tipo participativa, devido ao intuito de gerar e interpretar os dados coletados a partir das interpretações iniciais e finais aplicadas durante o desenvolvimento da PD, pelos estudantes. Também integra essa seção a apresentação do *corpus*, dos procedimentos de aplicação dos instrumentos deste estudo e das categorias eleitas para análise.

O quinto capítulo destina-se ao relato da aplicação da PD e à análise dos resultados obtidos.

No sexto e último capítulo são apontadas as considerações finais desta pesquisa.

## **2 O (RE)PENSAR DA LEITURA – A IMPORTÂNCIA DO APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**

Neste capítulo, trazemos reflexões teóricas acerca de processos e fatores que deveríamos levar em conta no ensino e aprendizado da leitura em sala de aula. Apresentaremos concepções acerca da leitura que guiam nosso trabalho de pesquisa e a prática a ser desenvolvida com estudantes do ensino médio.

Também abordaremos aspectos que primam pela interlocução do estudante-leitor com o texto, já que este pode interagir com o autor, outros sujeitos e contexto. Autor, outros sujeitos e contexto podem contribuir para a atribuição de diferentes sentidos ao que se lê, possibilitando ao leitor ir além da mera decodificação.

Este capítulo está ancorado em estudos teóricos acerca da leitura e em documentos oficiais de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que privilegiam a abordagem enunciativo-discursiva e propõem o desenvolvimento de ações voltadas ao processo de leitura e mobilização de conhecimentos para interpretar e compreender os textos, visualizando a apropriação e a construção de seus sentidos na vida cotidiana dos educandos, além de envolverem elementos que permitem explorar a linguagem e a língua.

Ainda, a concepção de leitura que nos norteará nesta tese está atrelada ao conceito de texto<sup>1</sup> que adotamos, ou seja, a de que é um objeto de significação, social e histórico, que une um plano de expressão (da ordem da materialidade), o qual pode ser verbal, não verbal ou sincrético<sup>2</sup>, e um plano de conteúdo (da ordem do discurso). Assim, o direcionamento dado à leitura e a compreensão dos textos poderá auxiliar o sujeito leitor a melhor compreender as diferentes semioses que produzem sentidos nos enunciados, em sala de aula e no seu entorno social.

---

<sup>1</sup> O conceito de texto adotado nesta pesquisa é o da semiótica discursiva, teoria que será apresentada no segundo capítulo.

<sup>2</sup> Dizemos que o plano de expressão é sincrético quando mais de uma linguagem é utilizada na produção de sentidos, por exemplo, em uma peça publicitária, nas histórias em quadrinhos, nas charges etc. Textos sincréticos caracterizam-se pela apresentação de “[...] uma única enunciação sincrética, realizada por um mesmo enunciador, que recorre a uma pluralidade de linguagens de manifestação para construir um texto sincrético” (FIORIN, 2009, p.38).

## 2.1 LEITURA: CAMINHO PARA A AUTONOMIA DO INDIVÍDUO

A busca por conhecimento tem sido uma necessidade do ser humano ao longo dos tempos graças à racionalidade a ele atribuída. Essa busca pelo conhecimento permite-lhe estabelecer melhores formas de interação com a realidade, ou seja, com a própria sociedade. É por meio da capacidade de raciocinar, interagir, produzir ideias, comparar e refutar fatos que o homem interfere no ambiente social, buscando entender as ações que permeiam esse meio, com o objetivo de propor melhorias para sua autonomia e sobrevivência. E a leitura é um dos caminhos para a ampliação e percepção do mundo à nossa volta.

Nesse contexto, a leitura dos mais diversos gêneros textuais está associada à interação entre os indivíduos, posto que são discursos produzidos por outrem que nos chegam a partir do que lemos, vemos, ouvimos. Ler representa um fenômeno social, e praticar a leitura é muito mais do que decodificar signos linguísticos. Ler deve ser um processo de construção de significado e atribuição de sentidos, ou seja, o principal meio para a aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade, já que o ato de ler consolida o exercício contínuo de interpretação da realidade experimentada pelo homem em seu fazer cotidiano. Quanto mais um indivíduo lê, mais integrado com o seu meio estará. A propósito, na sociedade contemporânea, “[...] as funções sociais e econômicas da leitura e da escrita multiplicam-se em número e importância como jamais ocorreu antes. As necessidades de formação e informação, invariavelmente exigem leitura e muita leitura” (MORAIS, 1996, p.20).

No dicionário Michaelis (2009, p.525), encontramos a seguinte definição de leitura:

**Lei.tu.ra** (lat med *lectura*) *sf* 1 Ação ou efeito de ler. 2. Arte de ler. 3. Aquilo que se lê. 4. *Tip* Ato de ler provas para descobrir e corrigir erros de composição. 5. Ato de olhar e tomar conhecimento de indicação de um instrumento de mediação ou de quaisquer sinais que indiquem medidas ou aos quais se atribui alguma significação. Ato de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério. (MICHAELIS, 2009, p.525, grifos do autor).

No conceito de leitura apresentada no dicionário Michaelis, observamos, na quinta acepção, uma relação mais direta com a função primordial da leitura: processo de compreensão e (re)construção de sentidos, já que considera o leitor como sujeito ativo e interativo nesse processo. Ler e interpretar auxiliam no desenvolvimento pessoal, pois são meios de aquisição de conhecimento e socialização. O percurso da leitura significa aprender a ler o mundo, dar significado a ele. Por isso, a importância do ensino da leitura. Ao conduzir os estudantes-leitores na compreensão e interpretação do texto, auxiliamos na construção de inferências, na

identificação de elementos explícitos e implícitos que compõem o texto, tomando como base pistas oferecidas pelo autor.

A leitura, nos PCNEM (2000), é concebida, portanto, como uma forma de interação, decorrente de várias etapas até chegar à interpretação, como o reconhecimento sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Tem como foco a formação de um leitor crítico, respeitando seu conhecimento prévio no processo de leitura e buscando ampliá-lo.

Paulino *et al.* (2001), ao discutirem o conceito de leitura, partem da etimologia da palavra “ler”, que vem do latim *legere*. De acordo com as autoras, na origem do vocábulo encontram-se três significados: primeiro, ler significa soletrar, agrupar as letras em sílabas; segundo, ler está relacionado ao ato de colher, a leitura passa a ser a busca de sentidos no interior do texto. Nessa concepção, os sentidos vivem no texto, basta que eles sejam retirados, colhidos como uvas no vinhedo; e o terceiro e último sentido apontado vincula o ler ao roubar, isto é, o leitor tem a possibilidade de extrair do texto sentidos que estavam ocultos.

O conceito de leitura atribuído por Paulino *et al.* (2001) está atrelado à leitura dos textos verbais manifestos por meio da escrita. No entanto, a leitura não se reduz à palavra escrita, posto que conteúdos podem ser expressos por linguagens não verbais – imagens, gestos, sinais, cores etc. – ou por linguagem verbal e não verbal juntas, como já apontamos. Assim, a leitura, seja de textos verbais, não verbais ou sincréticos, apresenta-se como um processo abrangente que requer cuidado e atenção ao desenvolvê-la, já que se trata de um ato interativo e dialógico, um evento social, fruto da interação entre os participantes do enunciado e os elementos históricos, sociais e linguísticos presentes nos textos/discursos e que são plenos de palavras dos outros. Segundo Bakhtin (2011, p.295), as “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos [...]”, e a palavra do outro é imprescindível na construção do ‘eu’, uma vez que toda palavra comporta duas faces: de um lado, sempre procede de alguém e, de outro, dirige-se a alguém. E essa (re)construção se dá pela leitura.

Podemos dizer, então, que o ato da leitura coloca o sujeito leitor no mundo, em um processo simultâneo e recíproco de reconstrução. Passa a ser visto como autor do processo de interação, com condições para transitar por diferentes gêneros textuais e discursos e, assim, constrói um próprio, a partir de sua condição de leitor, ou seja, é possível afirmar que a leitura possibilita a familiarização do estudante com cada forma de linguagem inserida em um contexto e em situações concretas.

O pensamento de Barros (2003) complementa a afirmação de Bakhtin (2011) quanto ao que deveríamos considerar como relevante no ato da leitura:

[...] o texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um ‘tecido’ organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio histórico. [...] O texto enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico. (BARROS, 2003, p.1)

Também destacamos o pensamento do teórico bielorusso Vygotsky (1987), para o qual o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Assim, a função pedagógica da escola e do professor é mediar e auxiliar o aluno a aprender utilizando recursos e vínculos que contribuem para a evolução dos níveis de desenvolvimento entre o indivíduo, o objeto de estudo e suas relações com o ambiente social e cultural no qual o sujeito está inserido, pois a criança não se desenvolve plenamente sem a mediação, direcionamento e suporte de outros indivíduos.

Dessa forma, é importante refletirmos acerca do verdadeiro significado da leitura e compreendê-la como necessária para a vida, para a interação entre sujeitos, para entender, compreender os textos que nos cercam, relacionando-os com o contexto e com as experiências prévias do leitor.

Segundo Yunes (2009, p.53), “Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-la com palavras, gestos, traços. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante”. Portanto, ler é condição básica para os indivíduos estarem em contato com o conhecimento, é interagir com o texto, interpretá-lo, observar o contexto de produção. É um processo de (re)descoberta, ampliação de perspectivas, associação de ideias.

O direito de ler estende-se a todos como forma de desenvolver suas potencialidades de aprendizagem, crescimento pessoal, desenvolvimento da linguagem e comunicação, interação social, pois lemos sequências em que as palavras, as imagens comunicam-se, negam-se, contradizem-se, complementam-se e surpreendem-nos. Observar suas relações, suas ambiguidades, pode proporcionar uma melhor interação do leitor com o seu espaço social, seja ele pessoal, educacional ou profissional.

A partir das considerações de Kleiman (2013), percebemos a leitura como um processo que se evidencia por meio da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o



conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, já que o sujeito constrói e não apenas recebe um significado global para o texto, pois procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas no seu conhecimento prévio e na sua vivência sociocultural – conhecimento de mundo.

Para tanto, não basta ler, é preciso compreender o que se lê: não podemos desvincular o ato de ler e o de entender, de compreender, pois a leitura só acontecerá quando se superar a mera decodificação de sinais, envolvendo a construção de sentidos. Dessa forma, a leitura torna-se indispensável para o ser humano no seu dia-a-dia, pois, além de revelar-lhe o seu próprio eu, prepara-o para melhor conhecer o universo no qual está inserido.

Ainda dialogando com os argumentos de Kleiman (2013), constatamos que a leitura não se constitui em um ato solitário, nem em atividade monológica do indivíduo como se pensava há algum tempo, pois, no processo da leitura, dá-se a interação do leitor não apenas com o autor, como também com os leitores imaginados por ele no momento da escritura, estabelecendo, dessa forma, relações plurais. Como afirma Bakhtin (2011), o sujeito do discurso é construído na dialogia com o outro, ou seja, nas interações.

Nessa medida, a leitura compreendida – sobretudo – em seu caráter dialógico constitui-se em precioso instrumento no processo de produção do conhecimento, por oportunizar ao leitor o contato com diversificadas formas de visão e compreensão de mundo. Leitor e leitura constituem-se, portanto, como elementos vitais nesse processo de interlocução contínua, capaz de alargar indefinidamente as possibilidades de atribuição de sentidos.

Um dos espaços privilegiados para o trabalho com leitura é a sala de aula. É nela que grande parte dos leitores se depara com a prática rotineira da leitura, momento que, muitas vezes, revela as dificuldades dos nossos estudantes para compreender um texto e apreender seu significado. Também observamos, no dia a dia escolar, aqueles que não gostam de ler, ou que dizem não entender o que leram, ou ainda aqueles que apenas conseguem identificar informações explícitas no texto, fatores insuficientes para o exercício da cidadania e de enfrentamento dos desafios que possam encontrar no cotidiano extraclasse.

Formar leitores competentes<sup>3</sup>, que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais diversas finalidades é formar as bases para que continuem a aprender durante a vida toda. E esse é o desafio lançado aos professores:

---

<sup>3</sup> Entendemos como leitores competentes aqueles cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais, que leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. São leitores que se encontram no nível 3 (funcionalmente alfabetizados, denominados de proficientes), terminologia definida pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018).

desenvolver as competências leitoras dos estudantes visando a que esses ampliem seus horizontes de interpretação diante de diferentes textos apresentados.

O ambiente escolar é, na maioria das vezes, o espaço onde o sujeito leitor tem oportunidade de conviver com recursos e disciplinas que envolvem leituras como: livros, revistas, cartazes, panfletos, jornais e outros meios que podem facilitar e contribuir com o processo de desenvolvimento da leitura. Para tanto, Silva (1985, p.62) sugere que a leitura em sala de aula seja vista como “[...] um instrumento de conscientização e libertação, necessário a emancipação do homem na busca incessante de sua plenitude”.

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos de diversos tipos, com diferentes intenções e objetivos, contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas. Nesse sentido, cabe à escola, enquanto espaço formal de promoção e ensino da leitura, possibilitar ao educando condições favoráveis para que possa exercer o ato de ler de forma plena, sendo capaz de praticá-lo com autonomia e criticidade, no sentido de saber estabelecer múltiplas relações entre texto e contexto de uma forma dinâmica e construtiva.

Percebemos, nas palavras de Silva (1985) e Solé (1998), que a leitura é um processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se expropria dele, revelando essas estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitam as várias condições de interação entre sujeitos a partir da linguagem, devendo ser essa interação entendida, então, como competência fundamental do ser humano, como prática social.

Entendemos a leitura como competência fundamental no momento em que o exercício dessa prática auxilia o sujeito leitor a compreender e interpretar as diferentes linguagens do seu cotidiano, a resolver problemas, a tomar decisões, resolver conflitos e até mesmo liderar, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida como leitor assíduo e proativo.

A leitura, enquanto interpretação<sup>4</sup>, traz consigo as experiências do leitor a fim de ir além das perspectivas de compreensão<sup>5</sup>, pois será necessário que esse leitor exercite algumas habilidades como analisar os elementos simbólicos, estabelecer relações com outros textos/discursos e com a realidade, refletir sobre as questões propostas, observar e sintetizar informações.

As conexões que o leitor faz a partir da leitura, relacionando-a com o conhecimento adquirido, com o contexto, com a realidade em que está inserido e o com repertório de outras

---

<sup>4</sup> A interpretação de texto está ligada às conclusões que podemos chegar ao conectar as ideias do texto com a realidade. É o entendimento subjetivo que o leitor teve sobre o texto (DASCAL, 2006).

<sup>5</sup> Compreensão de um texto é a análise e decodificação do que está realmente escrito, seja das frases ou das ideias presentes (DASCAL, 2006).

leituras que possui, possibilitam a desconstrução, a construção e a reconstrução de novas ideias, levando-o a perceber, de maneira crítica e criativa, uma nova possibilidade de ir além das ideias já concebidas. Nesse contexto, a leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa.

A partir de tal panorama, para ajudarmos no desenvolvimento de competências leitoras em sala de aula, é importante considerarmos:

- a) que a leitura instaura sentidos;
- b) a ideia de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- c) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- d) a ideia de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente.

Assim, entendemos a leitura como um processo abrangente de compreensão de expressões formais e simbólicas, manifestada por meio de diferentes linguagens e decorrentes de múltiplos fatores, compreendida como um ato dialógico, no qual o leitor e o autor se constroem com o texto e pelo texto. Na produção de sentidos, as condições de produção, recepção e circulação dos textos devem ser objetos de reflexões, e as análises devem compreender tanto o verbal quanto o não verbal como elementos indissociáveis.

Como já mencionamos, um texto, de acordo com a linha teórica que rege este estudo – a semiótica greimasiana –, é o resultado da união entre um plano de conteúdo (discurso) com um plano de expressão (forma de representação/materialização do discurso). É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os textos não verbais – como uma pintura ou uma placa de trânsito, por exemplo – e os sincréticos, que incluem palavras e imagens (cores, traços, ícones, sinais etc.). Nesse sentido, o desenvolvimento da percepção do aluno-leitor acerca de elementos de diferentes sistemas semióticos que constituem os textos é também tarefa da escola, pois cabe ao professor mostrar os caminhos que deve percorrer para compreender os discursos manifestos por meio de textos de diferentes naturezas.

O aprimoramento das competências leitoras mostra-se, portanto, como algo primordial para o desenvolvimento social dos estudantes, pois nos deparamos, diariamente, com uma multiplicidade de códigos e linguagens e praticamos, conscientemente ou não, diversos tipos de leitura, nas quais não necessariamente interpretamos somente letras, mas também sons e imagens, por exemplo. Diante desse cenário, defrontamo-nos com o desafio de tornar nossos estudantes leitores competentes. E esse desafio é algo ainda a ser alcançado, como demonstraremos na seção a seguir, em que apontamos dados fornecidos pelo Instituto Paulo Montenegro, quanto à avaliação das habilidades de leitura e escrita da população brasileira adulta.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LEITORAS: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

O homem é um ser social e, por tal motivo, a essência do ser humano está majoritariamente em sua capacidade de se relacionar com os outros, de transmitir conhecimento e de se identificar no outro ser humano. Essa relação de comunicação se dá pela linguagem.

Entre as linguagens captadas pela percepção, prevemos um sujeito que fala, ouve, vê, escreve, lê, emissor e receptor de significados, um sujeito que pratica a “leitura do mundo”, a quem todas as formas de linguagem estejam abertas, sejam elas verbais, não verbais e sincréticas, possibilitando que o homem tenha e mantenha relações sociais, que viva efetivamente em sociedade. Segundo Freire (2008, p.20), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrivê-lo’ ou de ‘reescrivê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Nesse sentido a leitura é uma ferramenta essencial não só à aprendizagem do indivíduo, mas também para a formação de cidadãos conscientes, pois possibilita que se reconheçam como pessoas capazes de ler e interpretar textos com um olhar mais atento, crítico, reflexivo e questionador, compreendendo e interpretando melhor seu entorno social. A leitura, portanto, não é somente responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento, já que encontramos diferentes tipos de textos lidos e interpretados nas mais variadas disciplinas escolares, como tirinhas, gráficos, infográficos, tabelas, imagens, entre outros.

Partindo desse princípio, notamos a importância de apresentarmos para os estudantes uma proposta didática para o desenvolvimento de competências de leitura que os auxilie a perceber elementos importantes no texto e que indique caminhos para que o aluno consiga alcançar níveis profundos de abstração acerca do que lê, estabelecendo relações com o autor e com outros discursos que o cercam, bem como que consiga preencher as lacunas que possivelmente possam surgir no ato de ler.

Para tanto, faz-se necessário adotar práticas que priorizem, em vez de fórmulas decoradas, o entendimento e a compreensão pelo estudante do que está sendo ensinado e, conseqüentemente, auxiliem-no no uso desse conhecimento no decorrer de sua vida em sociedade, uma vez que tão importante quanto aprender a compreender é utilizar essa compreensão para se tornar uma pessoa apta a exercer sua cidadania. Segundo Kuenzer (2002, p.101), “[...] ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a

ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

Para ler criticamente, entretanto, é preciso ter bases teórico-metodológicas que auxiliem nesse processo, pois, como explica Fiorin (2016), saber ler não é um dom, mas se aprende e se ensina. É principalmente nesse sentido que as contribuições da semiótica discursiva podem auxiliar, pois é uma teoria que busca “[...] explicar ‘o que o texto diz’ e ‘como diz’ [...]” (BARROS, 2001, p. 8), a partir do exame dos procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, dos mecanismos enunciativos de produção e recepção dos diferentes textos, proporcionando ao leitor a percepção de um todo significativo.

O desenvolvimento da competência leitora dos estudantes vai além da decodificação de palavras e frases, de códigos ou da memorização mecânica para posterior reprodução. Tal competência estende-se à leitura de variados gêneros textuais e à interpretação dos elementos significantes que os constituem. Atualmente, a maioria dos alunos é capaz de decodificar os signos escritos, mas apresentam, em proporções consideráveis, dificuldades de realizar a interpretação do que estão lendo, compreender a mensagem ali contida e interagir de forma consciente, a partir da informação recebida. Essa realidade pode ser constatada quando verificamos os dados de pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro – vinculado ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) – sobre o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF).

A pesquisa sobre o INAF é realizada a cada dois anos e tem o intuito de medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos, de ambos os sexos. É aplicada a uma amostragem composta por dois mil brasileiros residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não. Para isso, utiliza como instrumentos, além de entrevistas, testes práticos. Os respondentes são classificados em cinco níveis: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Os sujeitos dos dois primeiros níveis (analfabeto e rudimentar) são considerados “analfabetos funcionais”, enquanto os outros dos três níveis são considerados “funcionalmente alfabetizados”.

O Quadro 1, a seguir, traz as categorias e a descrição das habilidades consideradas pelo INAF para classificar os sujeitos.

**Quadro 1 – NÍVEIS DE ANALFABETISMO E ALFABETISMO FUNCIONAL, CONFORME O INAF**

<b>ANALFABETOS FUNCIONAIS</b>
Analfabeto – Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Continua

## Continuação

Rudimentar – Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

**FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS**

Elementar – As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas neste nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes – Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

Fonte: Instituto Paulo Montenegro – INAF (2018)

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década mostram que houve redução do número de analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002, para 4%, em 2015. Contudo, na edição de 2018, foi identificado um novo aumento desse patamar, registrando-se um percentual de 8% de analfabetos. Ao longo dos anos, houve ainda uma redução da proporção de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura da escrita e das operações matemáticas em suas tarefas do cotidiano apenas em nível rudimentar (de 27% em 2001-2002 para um patamar estabilizado de pouco mais de 20% desde 2009). A pesquisa de 2018 aponta que 3 em cada 10 brasileiros são considerados analfabetos funcionais, pois ou não conseguem ler (analfabetos) ou têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto, ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (nível rudimentar).

Outro dado importante apontado na pesquisa do INAF (2018) é o de que 13% dos sujeitos que chegam ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como Analfabetos Funcionais e que apenas 45% dos entrevistados que chegaram ao Ensino Médio situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de Alfabetismo do INAF, mostrando que o fato de terem frequentado escola não assegura que tenham suficientes habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. (INAF, 2018).

A partir dos dados divulgados pelo INAF, percebemos o quanto é necessário fazer com que os estudantes interajam com a leitura, dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, precisam saber fazer uso da leitura como prática

social. Há uma grande diferença também entre ler e compreender o que se lê. Para o exercício efetivo da cidadania e inserção no meio social não parece suficiente que nossos estudantes decodifiquem o que leem ou que consigam localizar informações explícitas dentro de um texto. É preciso que entendam o que leem, que percebam quais posições discursivas estão em jogo, que compreendam, para além da palavra, os sentidos construídos por outros sistemas semióticos. Anúncio publicitário, charge, tirinha, mapa, gráfico, panfleto, capas de revista e jornal, e-mail, chat, agenda de grupo online, entre outros, são exemplos de alguns gêneros textuais presentes em nossa contemporaneidade e constituídos por diversas linguagens, requerendo um leitor proficiente na interpretação e no uso dessas linguagens. É fundamental, portanto, que as práticas pedagógicas levem em consideração que a linguagem verbal associa-se a outras linguagens (musical, gestual, visual) na produção de sentidos de muitos textos.

O baixo índice do desenvolvimento das competências leitoras dos alunos – como comprovam as avaliações oficiais do ensino – pode estar relacionado a práticas desmotivadoras utilizadas em sala de aula e à concepção restrita de leitura que ainda se tem, ou seja, a de leitura associada aos textos/obras literárias indicados na escola. Outra possibilidade pode ser o fato de que, muitas vezes, em salas de aula, o texto torna-se apenas um pretexto para o ensino gramatical, não sendo explorado em seus múltiplos sentidos. Sobre esse problema, Kleiman (2013, p.56) afirma que

Se o aluno é capaz de decodificar o texto escrito, se ele é capaz de utilizar a informação sintática do texto na leitura, e se, ademais, ele já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão do texto escrito são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura. A prática mencionada, a utilização do texto como pretexto na aula de gramática, certamente contribui para a formação de estratégias de leitura inadequadas, pela ênfase que coloca nos aspectos sequenciais e distribucionais dos elementos linguísticos do texto, justamente aqueles elementos que não são constitutivos do texto enquanto unidade de significação.

Em outras palavras, Kleiman aponta o esvaziamento do sentido discursivo do texto e, por óbvio, o não estudo de aspectos pertinentes a isso. Freire (1986, p.22) afirma que “[...] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão do texto, e também como vincular o texto/ contexto com meu contexto, o contexto do leitor”.

Já de acordo com Solé (1998), o problema do ensino da leitura na escola não se restringe ao método. Pode estar vinculado à própria forma como se conceitua a leitura, como também à maneira como os professores veem ou avaliam esse processo. O docente precisa ter consciência do que seja um texto e do seu funcionamento como estrutura produtora de sentido, pois ensinar

a ler e a interpretar é perceber os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio da leitura e interpretação dos planos de conteúdo e de expressão dos textos.

Como argumenta Fiorin (2007, p.96),

[...] o ensino de língua materna, nos níveis fundamental e médio, deve ter como objetivo formar leitores eficazes e produtores competentes de textos, pois só dessa forma o aluno poderá compreender a informação disponível e organizá-la. Isso é condição necessária para o desenvolvimento de suas plenas potencialidades humanas, para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para a inserção no mercado de trabalho.

Essa tarefa exige dos professores atenção, comprometimento e bases teórico-metodológicas que amparem o trabalho com leitura, mostrando caminhos para o desenvolvimento de um leitor competente, isto é, aquele que é capaz, diante de um texto, de ter autonomia suficiente para realizar operações que vão desde a decodificação da mensagem até o estabelecimento de um conjunto de relações contextuais que ampliará sua devida significação. Diante desse cenário, torna-se necessário repensarmos e aprimorarmos os procedimentos para o aperfeiçoamento das práticas leitoras que muito contribuem para a compreensão de textos, sejam eles verbais, não verbais e/ou sincréticos.

Os documentos norteadores do ensino, a exemplo dos PCNEM (2000), há tempos destacam a importância da leitura e da produção textual em sala de aula para a vida dos sujeitos, posto que a escola não pode estar desvinculada da realidade social, ou seja, que o ambiente escolar deve viabilizar o acesso dos alunos ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. O ritmo social influencia o processo de ensino e aprendizagem no sentido de que se tornam necessárias a abordagem e a compreensão dos fenômenos sociais na formação escolar, a fim de que os sujeitos adquiram uma capacidade reflexiva e tenham condições para prosseguir nos estudos e estejam preparados para inserção no mundo do trabalho.

Na BNCC (BRASIL, 2018, p.498), ao que cabe à disciplina de Língua Portuguesa, no ensino médio, o eixo de leitura

[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p.498)



Assim, para o desenvolvimento das competências leitoras acreditamos que os gêneros textuais são importantes e produtivos recursos à disposição dos professores, pois podem colaborar para a formação de um indivíduo capaz de debater, criticar, ouvir e principalmente entender o que lhes é dito, que tenha suas próprias opiniões, porém com a mente aberta para aceitar as opiniões alheias.

Os gêneros textuais são diversos e infinitos, pois todos os dias a nossa vivência nos possibilita a invenção de novas formas de expressão e os gêneros podem ainda se transmutar, ou seja, podem surgir novos gêneros a partir de um gênero já existente, conforme afirma Bakhtin, (1988, s/p) “A variedade de gêneros é infinita porque as atividades permeadas pela língua são inesgotáveis”. Dentre eles podemos citar como exemplos: Diário pessoal – que usa linguagem informal e conta sempre casos, acontecimentos, desabafos, lembranças do nosso dia a dia; Carta – pode usar linguagem informal, quando escrevemos para amigos e familiares e formal quando destinada a alguém mais culto ou com quem não temos intimidade; Propaganda – que tem a intenção de fazer com que o indivíduo adquira produtos ou serviços; Notícia – fácil de identificar esse gênero, pois sua intenção é informar algo que aconteceu. “Gêneros textuais são ‘modelos’ de textos que circulam socialmente e que estabelecem formas próprias de organização do discurso”. (PORTO, 2009, p. 38)

É a partir das orientações previstas nos documentos legais da educação e mediante as exigências do panorama contemporâneo que a escola deve proporcionar um ensino da leitura significativo, pautado no diálogo com as realidades, sejam elas linguísticas, políticas ou sociais, a partir do trabalho com gêneros textuais. Ensinar a ler, nesse sentido, é fundamental, na medida em que colabora para que o educando tenha contato com a pluralidade de informações e significados que estão presentes no texto e fora dele.

Segundo Gomes (2010, s.p.),

O ato de ler pode ser entendido, de maneira bem abrangente, como o ato de atribuir sentido(s) aos diversos tipos de texto (verbais, visuais, musicais etc), nas múltiplas experiências com a linguagem das quais participamos cotidianamente. Assim vista, a leitura é uma necessidade para nossa instauração como sujeitos e nossa inserção no contexto sócio-histórico em que vivemos. É uma prática que nos institui como seres no mundo. [...] Para saber ler é preciso, primeiramente, observar os elementos concretos do texto e como eles se articulam. Qualquer leitura que se faça deve poder ser justificada a partir desses elementos.

Complementando as palavras de Gomes (2010), o texto pode ser visto, conforme Koch (1995), como um “mapa da mina”, em que são espalhadas pistas que permitem ao leitor percorrer caminhos para encontrar o “tesouro” – ou o sentido do texto. O percurso realizado

pelo leitor acontece em um processamento textual contínuo, isto é, a todo instante, no texto, vão se estabelecendo as hipóteses e as constatações de leitura necessárias para aproximar o leitor do seu sentido maior, para ficar próximo ao “tesouro”, aproveitando a metáfora do mapa da mina. É a partir das pistas dadas pelo autor que os leitores/ouvintes constroem hipóteses interpretativas no início da leitura ou da conversação e, à medida que o discurso avança, tais hipóteses são complementadas, especificadas ou modificadas, de acordo com a interação comunicativa e com o contexto sócio cognitivo.

O texto, portanto, constitui um conjunto de pistas sinalizadoras para a construção de sentidos possíveis. Nessa construção, em que estão imbricados forma e conteúdo, há um entrelace de aspectos linguístico-discursivos, sociais, culturais, antropológicos etc. Nesse caso, falar em forma e conteúdo imbricados significa dizer que o modo como os elementos linguísticos e semióticos da materialidade textual estão organizados realiza, na mente dos leitores/ouvintes, uma configuração veiculadora de sentidos, a qual está na dependência da atuação de diversos fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional, conforme Koch (2006).

A autora ainda afirma que para se chegar a um entendimento mais profundo do texto é preciso reconhecer as marcas que constituem a sua argumentatividade, isto é, é preciso perceber as marcas de sinalização do texto que encaminham o interlocutor a determinados tipos de conclusão, a partir da recusa e da aceitação de hipóteses de sentido. A construção e a recriação de sentidos levarão ao entendimento de implícitos que estão mesclados na retórica discursiva do texto.

As explanações de Gomes (2010) e de Koch (1995; 2006) indicam, então, que um ensino significativo da leitura baseia-se na relação entre conteúdo, expressão e práticas sociais. Longe de isolar os fatos da linguagem de seus contextos de uso, o professor, ao trabalhar com textos verbais, não verbais e sincréticos, deve apresentar o papel deles na esfera social, na relação dialógica com outros produzidos na mesma esfera de circulação.

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade altamente semiotizada, uma proposta de ensino em que prevalece a linguagem sincrética revela a preocupação com a formação cidadã do sujeito, haja vista que a educação deve propiciar ao sujeito-estudante condições para que ele possa agir em sociedade. Para tanto, no próximo capítulo abordaremos considerações teóricas acerca do texto na concepção da semiótica discursiva, assim como a proposta dessa teoria para a leitura, interpretação e análise de textos verbais, não verbais e sincréticos.

### 3 SEMIÓTICA GREIMASIANA – UM SUPORTE PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS

No decorrer deste capítulo, abordaremos a teoria semiótica, de linha francesa, aprofundando preceitos teórico-metodológicos que guiarão nosso olhar no trabalho com textos. Tendo em conta a proposta de trabalho desta pesquisa, que tem como foco principal desenvolver competências de leitura de textos de diferentes gêneros, é importante, inicialmente, fazer referência à concepção de texto à luz da semiótica, posto ser esta a concepção que permeia o trabalho desenvolvido.

#### 3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

É a partir da obra *Semântica Estrutural*, publicada originalmente em 1966, que Algirdas Julien Greimas (1917-1992), linguista lituano radicado na França, lança as bases do que será conhecido posteriormente como semiótica greimasiana, ou semiótica discursiva. Para Greimas (1976, p. 11), “[...] o mundo humano se define essencialmente como o mundo da significação. Só pode ser chamado ‘humano’ na medida em que significa alguma coisa”. O autor acrescenta que é pela pesquisa das significações que as ciências humanas podem encontrar um denominador comum, ou seja, podendo ser considerada uma abordagem científica em desenvolvimento, inacabada, “não é *facta*, mas *in fieri*. Por isso, a todo o momento, está repensando-se, modificando-se, refazendo-se, corrigindo-se.” (FIORIN, 2016, p. 1).

Para Greimas, a semiótica constitui para um campo do saber claramente circunscrito, caracterizado por uma coerência metodológica que ultrapassa a diversidade de objetos examinados. A semiótica de linha francesa, de filiação saussuriana e hjelmsleviana, encontra-se ancorada numa teoria da linguagem, de postulados estruturais e na concepção de que a língua é uma instituição social. (GREIMAS, 1977). A semiótica discursiva não é, portanto, a linguística. Mas, mesmo que ela esteja voltada aos mesmos tipos de objetos empíricos que a poética, a retórica ou ainda a estilística, a saber, o discurso, ela não pode ser confundida com elas. Ela se caracteriza, com efeito, por duas opções fundadoras que recordam as escolhas feitas por Saussure para circunscrever o objeto e o ponto de vista da linguística entre as outras disciplinas tendo como objeto a linguagem (SAUSSURE, 1980): de uma parte, precisamente, a escolha do “discurso”, não somente como realidade empírica, mas, sobretudo, enquanto objeto a construir; de outra parte a escolha de um ângulo de aproximação específico: o ponto de vista semântico. O discurso não é mais então considerado nem como o lugar de uma simples

comunicação argumentativa (conforme a perspectiva retórica), nem como a manifestação de um “estilo” individual (segundo a perspectiva estilística), nem tampouco como uma “composição” que responderia positiva ou negativamente às normas de um “gênero” socialmente codificado (segundo a perspectiva da poética), mas como um conjunto significante.

Assim sendo, a vantagem da semiótica discursiva está em ser uma ferramenta consolidada de análise, com um modelo, um método analítico robusto e bem estruturado, que tem se provado, década após década, eficaz na análise de vários tipos de textos e discursos, manifestados por diferentes linguagens.

### 3.2 TEXTO NA CONCEPÇÃO DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

A semiótica discursiva, de linha francesa<sup>6</sup>, proposta inicialmente por Algirdas Julien Greimas, é uma teoria do texto/discurso que nasceu na esteira dos estudos linguísticos de Saussure e Hjelmslev. Porém, diferentemente desses estudos, ela não é uma “teoria linguística da língua”, mas antes uma “teoria da significação”, voltando seu foco para o sentido dos textos-objetos. Nas palavras de Greimas e Courtès (2012, p.455, grifo dos autores), a “[...] teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, uma **teoria da significação**. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições da apreensão e da produção de sentidos”. É também uma teoria da “relação”, posto que entende a construção de sentido como advinda de uma rede de relações que se entrelaçam para criar a manifestação textual. O sentido não é apenas o que dizem as palavras, mas é, antes de tudo, uma direção.

Dito de outra forma, a semiótica greimasiana preocupa-se com aquilo que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (BARROS, 2001). A semiótica discursiva, segundo Barros (2002, p.12), “[...] tenta determinar as condições em que um objeto se torna objeto significante para o homem”, ela “[...] não toma a linguagem como um sistema de signos, mas como um sistema de significações, ou melhor, de relações, pois a significação decorre da relação” (BARROS, 2002, p.12). Preocupa-se com “[...] a arquitetura textual que produz o sentido [...]” (FIORIN, 2008, p.122), diferentemente da gramática, já que o texto não é um amontoado de palavras e frases.

---

<sup>6</sup> Lembramos que há pelo menos três grandes teorias semióticas: uma que se elabora nos Estados Unidos e se constitui em torno da obra de Charles Sanders Peirce; uma que se organiza na França e se constrói a partir da obra de Algirdas Julien Greimas; uma que se desenvolve na Rússia e se estabelece a partir da obra de Iuri Lotman. Nesta pesquisa, quando falarmos em Semiótica, estaremos referindo-nos à francesa/greimasiana.

Antes de começarmos a percorrer o caminho de leitura de textos à luz da semiótica discursiva, é importante definirmos o conceito de texto e discurso que adotamos nesta pesquisa. Entendemos o texto como conceituado pela semiótica, ou seja, como um objeto de significação e também um objeto de comunicação entre dois sujeitos (BARROS, 2001).

Ainda de acordo com Barros (2001), o texto é objeto de significação, pois é dotado de procedimentos e mecanismos estruturais que lhe conferem o todo de sentido. Esses procedimentos são objeto de análise interna ou estrutural do texto que produz sentido. Mas ele também circula entre os sujeitos situados em um dado momento e lugar, sendo, portanto, histórico, social e cultural. É nessa concepção que assume o caráter de objeto de comunicação, “[...] determinado por formações ideológicas específicas” (BARROS, 2001, p.7) e necessita ser analisado no contexto sócio-histórico que lhe confere sentido, por meio das relações intertextuais e interdiscursivas. Partindo de tal concepção de texto, a semiótica examina os procedimentos, os métodos e as técnicas da sua organização, bem como os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto para explicar os processos de significação (BARROS, 2001).

Podemos dizer, então, que todo enunciado tem como sentido inicial um sujeito da enunciação (um “alguém que diz”), que se desdobra em um enunciador (quem fala) e um enunciatário (para quem se fala), isso quer dizer que todo enunciado parte do pressuposto de uma interlocução entre ambos. E é justamente nesta interlocução que se constroem as especificidades de cada texto.

De acordo com a semiótica, a construção do sentido de qualquer tipo de texto decorre da união de dois planos: o plano do conteúdo, formado por um conjunto de estruturas relacionadas à construção do sentido discursivo; e o plano de expressão, que se diversifica conforme o tipo de linguagem utilizada, dando origem aos textos de diferentes naturezas (verbais, visual, verbo-visuais, sonoros etc.). O plano de conteúdo, portanto, é da ordem do discurso, enquanto o plano de expressão é da ordem da materialidade, da manifestação do discurso em forma de texto.

Isso significa que um mesmo discurso pode ser “materializado” por sistemas sígnicos diferentes. Por exemplo, o discurso da miséria e do sofrimento por ela infligido pode ser expresso em forma de um livro, de um filme ou mesmo de uma fotografia — a exemplo dos registros de Sebastião Salgado. Cada uma dessas manifestações se configura como um texto que comporta tal discurso. (CRESTANI; CAYSER; SARTORI, 2019, p.131).

O discurso é social, é o local das ideologias sociais, que podem ser de natureza religiosa, científica, jurídica, política etc. e cujas concepções poderão ser manifestas em forma de textos verbais, musicais, plásticos etc. Como afirma Bakhtin (2011, p.274),

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Nas palavras de Barros (2002), a semiótica discursiva preocupa-se com o processo de produção e de compreensão dos sentidos dos textos. Isso remete ao caminho de construção do “saber social”, posto que nas práticas sociais (mediadas por textos) ocorre a possibilidade de transmitir, conservar, transformar e aprender novos conhecimentos, além de ampliarmos os já existentes.

Somos conhecedores de que os textos podem ser formados por linguagem verbal (falada ou escrita), assim como por imagens ou outros sistemas semióticos (gestos, sons etc.) de natureza não verbal. Além disso, vários textos constituem-se pela união da linguagem verbal e não verbal, como acontece nas notícias de jornais, nas peças publicitárias, nos filmes etc. A esse tipo de manifestação, chamamos texto sincrético. Nas palavras de Greimas e Courtés (2012, p.467), são “[...] consideradas sincréticas as semióticas que – tal como a ópera ou o cinema – empregam várias linguagens de manifestação”. Teixeira (2004, p.235) complementa o sentido de sincretismo ao explicar que

Objetos sincréticos, para dizer com mais rigor, são aqueles em que o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação. (TEIXEIRA, 2004, p.235)

Nessa perspectiva, o texto sincrético é o produto de um processo enunciativo que une diferentes linguagens na produção de um todo de sentido. Voltaremos aos textos sincréticos adiante, quando abordarmos o plano da expressão. Por ora, dedicamos nossa atenção ao plano de conteúdo e ao percurso gerativo de sentido proposto pela teoria.

### 3.3 O PLANO DE CONTEÚDO E O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

Para analisar o modo de organização de um texto, a semiótica discursiva propõe, como primeiro passo, “[...] que se examine apenas seu plano de conteúdo. As especificidades da

expressão, na sua relação com o conteúdo, serão estudadas posteriormente” (BARROS, 2001, p.8).

A fim de detalhar como acontece a relação texto, plano de conteúdo e sentido, Barros (2003, p.188) comenta que

A teoria semiótica procura, portanto, explicar os sentidos do texto. Para tanto, vai examinar, em primeiro lugar, os mecanismos e procedimentos de seu plano de conteúdo. O plano de conteúdo de um texto é, nesse caso, concebido, metodologicamente, sob a forma de um percurso gerativo. (BARROS, 2003, p.188)

O percurso gerativo de sentido, tal como foi proposto pela semiótica discursiva, é um simulacro da produção e interpretação de textos. É constituído de três níveis, cada um deles dotado de uma organização semântica (os conteúdos investidos nos arranjos sintáticos) e uma organização sintática (os arranjos que organizam os conteúdos), sendo “[...] um modelo que simula a produção e interpretação do significado, do conteúdo” (FIORIN, 2016, p.44). Também de acordo com Fiorin (2016, p.20),

O percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo.

Os três níveis do percurso gerativo do sentido são: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Para fins de conhecimento, aprofundaremos o que compreende cada nível. É preciso lembrar, no entanto, que o percurso feito na apreensão dos sentidos pelo leitor é diferente do realizado na construção dos sentidos pelo autor. Ou seja, o leitor parte do texto pronto e, portanto, o primeiro nível que acessa é o discursivo e, à medida que o compreende, toma conhecimento dos níveis mais abstratos de sentido. Já o produtor do texto faz o contrário, parte do nível profundo – fundamental –, passando pelo narrativo e finalizando no discursivo. A explanação que apresentamos segue o ponto de vista do produtor do texto.

### **3.3.1 Nível Fundamental**

O nível fundamental é o ponto de partida da geração do texto, a primeira etapa do percurso de geração de sentido, sendo considerado o nível mais profundo e abstrato de um texto. É constituído por um componente semântico e outro sintático. Como confirma Fiorin (2016, p.24), “[...] a semântica e a sintaxe do nível fundamental [...] procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”.

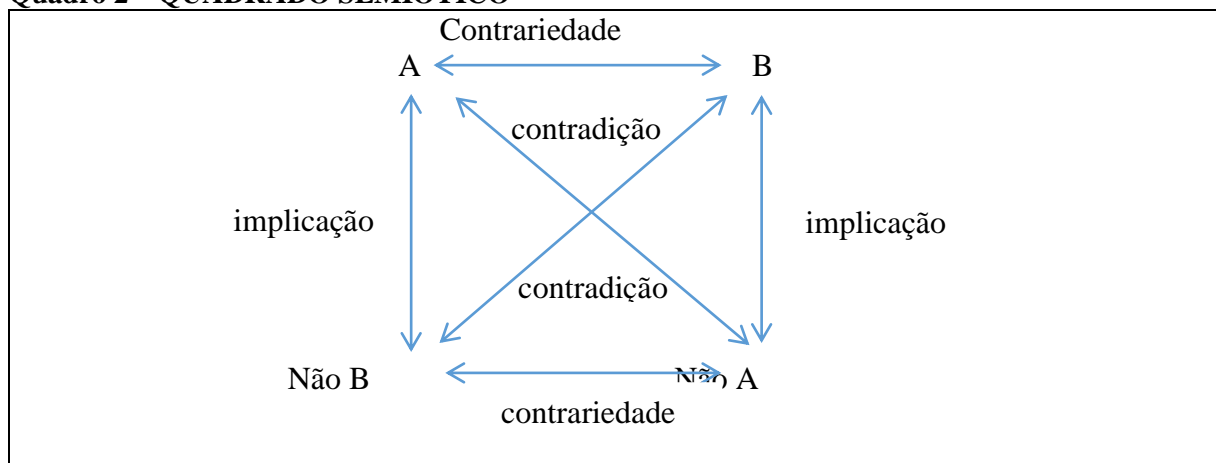
A semântica determina o mínimo de sentido necessário para a composição do texto e decorre da relação de oposição entre dois termos semânticos de uma mesma categoria semântica (*/a/ versus /b/*) – vida *versus* morte; riqueza *versus* pobreza etc. Fiorin (2016, p.21) enfatiza que a semântica desse nível “[...] abriga as categorias que estão na base da construção de um texto”, além de ser a que define o rumo do texto e que, apesar de não ser percebida imediatamente na leitura do texto, estrutura toda a construção textual.

Ainda quanto ao campo semântico, no nível fundamental, são identificados os elementos em oposição, com traços de positividade ou negatividade, conhecidos por */euforia/* e */disforia/*. Segundo Fiorin (2016, p.23), “O termo ao qual foi aplicada a marca */euforia/* é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação */disforia/* é visto como um valor negativo”. Exemplificando, podemos dizer que, tomando dois termos de base, */vida/ versus /morte/*, a valorização poderá ocorrer de maneira distinta, ou seja, ambos podem ser eufóricos ou disfóricos: o que rege o valor será a maneira como foram apresentados no texto. O autor ainda ressalta que “Euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto” (FIORIN, 2016, p.23).

Já a sintaxe do nível fundamental observa como se distribuem as operações de negação e asserção dos conteúdos investidos em uma categoria semântica (*/a/ versus /b/*). Por exemplo, tomando como categoria semântica */vida/ versus /morte/*, as duas operações poderiam ser assim representadas: afirmação de *a* (vida) → negação de *a* (vida) → afirmação de *b* (morte); ou, afirmação de *b* (morte) → negação de *b* (morte) → afirmação de *a* (vida).

O nível fundamental é representado, graficamente, pelo quadrado semiótico que apresenta a categoria semântica e o percurso sintático de organização delas no texto. No Quadro 2, abaixo, demonstramos como as relações entre os termos apresentam-se.

**Quadro 2 – QUADRADO SEMIÓTICO**



Fonte: Adaptado de Greimas e Courtès (2012, p.400-404)



Podemos interpretar o quadrado semiótico tomando “vida” (A/eufórico) e “morte” (B/disfórico) como dois termos opostos: vida *versus* morte. Os elementos “vida” e “morte” estabelecem entre si uma relação de contrariedade. Se negarmos esses termos, teremos não-A (não-morte) e não-B (não-vida), relação de implicação, assim como A e Não-B, e uma relação de contradição entre A e Não-A. No entanto, para nossa pesquisa, importa somente a relação de contrariedade.

Como procuramos demonstrar na representação e interpretação do quadrado semiótico, um estado A não se converte a um estado B sem antes passar pela negação do próprio estado – vida (euforia) → não vida (não-euforia) → morte (disforia) –, ou seja, as relações no quadrado semiótico compõem a sintaxe, ao passo que os conteúdos organizados pelo quadrado semiótico cabem à semântica do nível fundamental.

A categoria semântica desse nível aponta o caráter interdiscursivo<sup>7</sup> que está na base da semiótica, já que ela postula que sempre que se afirma um discurso nega-se o discurso oposto a ele. Por exemplo, partindo da oposição semântica /vida/ *versus* /morte/, poderíamos ter um texto em que se defenda a vida (eufórica) e, portanto, nega-se a morte, tida como disfórica. Por outro lado, é possível ter um texto em que a morte seja considerada eufórica e, portanto, nega-se a vida. Essas considerações possibilitam observar que, no processo da construção dos textos, o enunciador (autor) assume uma identidade e se posiciona ao ratificar ou negar alguma posição específica construída por meio de termos eufóricos/disfóricos.

Em outras palavras, o texto é o resultado das escolhas discursivas e enunciativas do enunciador, funcionando a partir da reiteração, em níveis distintos, de valores e traços semânticos constantes, isto é, ao analisar o que o texto “diz”, o quadrado revela também o que ele “não diz” claramente, mas que está implícito em suas entrelinhas e são as contraposições complexas construídas por ele que permitem identificarmos a existência de significados não tão aparentes, mas dispostos. Por meio da percepção do implícito e do explícito manifesta-se o todo de sentido do texto, objeto do estudo semiótico.

### 3.3.2 Nível Narrativo

O segundo nível do percurso gerativo de sentido é o narrativo, a instância da atualização dos valores que são assumidos pelos sujeitos, ou seja, explica o percurso de um sujeito em busca

---

<sup>7</sup> Voltaremos a abordar, no próximo capítulo, de maneira mais detalhada, as relações dialógicas.

de valores, suas ações e suas inter-relações com outros sujeitos, constituindo transformações que dão sentido para o texto.

Assim, o texto, nesse nível, passa a ser organizado do ponto de vista de um sujeito e da sua relação com um objeto de valor. Busca-se observar se o sujeito está de posse ou privado do objeto de valor que deseja e se efetua transformações no sentido de alcançá-lo. No dizer de Barros (2001a), o nível narrativo constitui um simulacro das ações dos homens sobre o mundo e sobre os outros homens na busca por valores<sup>8</sup>. Ele nos permite compreender a narratividade subjacente aos textos.

No entanto, não podemos confundir narratividade com narração, pois “[...] esta concerne a uma determinada classe de textos. Aquela é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes [...], quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final”. (FIORIN, 2016, p.27). Podemos dizer, então, que a narratividade é a transformação de situações, um componente que existe em todos os textos e não apenas em narrações. Por exemplo, se dissermos que “a abertura da economia brasileira é necessária, pois só a concorrência pode tornar as empresas competitivas”, o enunciado apresenta narratividade, pois contém duas mudanças de situação: passagem do fechamento à abertura da economia e passagem da não competitividade para a competitividade.

Assim como no nível fundamental, abordado anteriormente, e no discursivo, que abordaremos na próxima subseção, no nível narrativo também encontramos o componente sintático e o semântico. Segundo Barros (2001, p.16),

A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula um fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização da narrativa, é preciso, portanto, descrever esse espetáculo, determinando seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada.

Dessa forma, ainda segundo Barros (2002), podemos acrescentar que a sintaxe narrativa faz uma análise entre os valores estruturados no nível fundamental e a sua atualização por meio da conexão com os sujeitos da sintaxe narrativa. Por exemplo, em um texto que o nível fundamental seja vida *versus* morte, o objeto valor de um dos sujeitos poderá ser a vida e do outro, a morte. Esses sujeitos operam (ou manipulam outros a operarem) transformações que os levem a entrar em conjunção (posse) com o objeto valor que desejam.

---

<sup>8</sup> “Não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais” (FIORIN, 2016, p.29).

Na sintaxe narrativa, existem dois tipos de enunciados elementares: enunciados de estado e enunciados de fazer. Enunciados de estado são, segundo Fiorin (2016, p.28) aqueles “[...] que estabelecem relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto [...]”, ou seja, estão associados a um fazer determinado pela relação entre sujeito e objeto que transforma o mundo e que originam duas narrativas mínimas: a de privação – estado inicial conjunto e um estado final disjunto –, tal como dizermos que uma pessoa estava saudável e fica doente (no início da narrativa o sujeito está em conjunção com a saúde e no final está em disjunção com ela), e a de liquidação de uma privação – estado inicial disjunto e um final conjunto. Nesse caso, a liquidação de uma privação seria uma narrativa na qual o sujeito estava doente e que, com tratamento, recuperou seu estado de saúde.

A relação de junção pode ser melhor compreendida quando dizemos, por exemplo, “João é uma pessoa saudável”. Observamos que “João” está em conjunção com a “saúde”. Fato esse indicado pelo verbo “é”. Já a existência da relação de disjunção pode ser notada quando afirmamos que “João não é saudável”, pois a negação demonstrada no emprego do “não” e do verbo “é” justifica “João” estar em disjunção com a “saúde”.

Já os enunciados de fazer, “[...] mostram as transformações e são os que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro”. (FIORIN, 2016, p.28). Notamos, dessa forma, que na sintaxe narrativa encontramos um sujeito realizador de um percurso em busca de um objeto de valor. Na narrativa “João ficou doente”, observamos que há uma transformação de um estado inicial “não doente” em um estado final “doente”. Se João busca tratamento, luta pela vida, é esse o objeto valor do sujeito.

Segundo Fiorin (2016), no nível narrativo, esse percurso – enunciados de estado e de fazer – apresenta-se em uma sequência canônica. Essa sequência é composta de quatro programas: “manipulação”, “competência”, “performance” e “sanção”. No entanto, Fiorin (1999, s.p.) aponta que “A sequência canônica não é uma fôrma onde se faz caber a narrativa”, ou seja, os textos ao serem analisados podem não conter uma transformação explícita, uma vez que o programa narrativo pode ser realizado até a fase da manipulação ou da competência, sem chegar à performance ou à sanção.

A “manipulação” é o percurso do “fazer-fazer”. Nessa fase, um sujeito transmite a outro um “querer fazer” ou um “dever fazer”. Os quatro tipos principais de manipulação são: por “provocação”, por “sedução”, por “intimidação” e por “tentação”. Barros (2001, p.33) propõe que os tipos de manipulação sejam organizados sob dois aspectos: pela competência do destinador-manipulador e pela alteração modal operada pela competência do destinatário. De acordo com o Quadro 3, são assim representados:

**Quadro 3 – COMPETÊNCIAS E MANIPULAÇÃO**

	<b>competência do destinador-manipulador</b>	<b>alteração na competência do destinatário</b>
<b>PROVOCAÇÃO</b>	SABER (imagem negativa do destinatário): “Pus essa comida no seu prato, mas eu sei que, como você é pequeno, não consegue comer o que está aí”.	DEVER-FAZER
<b>SEDUÇÃO</b>	SABER (imagem positiva do destinatário): “Pus essa comida no seu prato, porque você é grande e capaz de comer tudo”.	QUERER-FAZER
<b>INTIMIDAÇÃO</b>	PODER (valores negativos): “Se você não comer, não vai assistir televisão”.	DEVER-FAZER
<b>TENTAÇÃO</b>	PODER (valores positivos): “Se você comer, ganha um refrigerante”.	QUERER-FAZER

Fonte: Adaptado de Barros (2001, p.33) e Fiorin (2016, p.30)

Interpretando o Quadro 3, quando da “provocação”, temos um sujeito que faz uma imagem negativa do outro sujeito, com o intuito de que este faça o que se pede para reverter tal imagem. Na “sedução”, o sujeito cria uma imagem positiva do outro sujeito, e para que essa imagem seja mantida, ele aceita a manipulação. Já na “intimidação”, oferece-se um objeto de valor negativo, caso não for feito o que se pede. E, por fim, a “tentação”, na qual um sujeito oferece um objeto de valor positivo a outro sujeito, caso esse aceite ser manipulado.

A segunda fase da narrativa canônica é a da “competência”. Greimas e Courtés (2012) concebem o “dever-fazer” e o “querer-fazer” como modalidades indicadoras do desejo do sujeito. Já o “poder-fazer” e o “saber-fazer” atribuem ao sujeito capacidade para a ação. De acordo com os autores, o sujeito pode ser impossibilitado de agir quando apresenta modalidades negativas como “não-dever”, “não-querer”, “não-saber” (GREIMAS e COURTÉS, 2012). Assim, para que um sujeito realize uma transformação, não basta que seja manipulado (pelo “querer-fazer” ou pelo “dever-fazer”) a realizá-la, é preciso também que tenha a competência (o “poder-fazer” e o “saber-fazer”) necessária para realizar a transformação.

A “performance” é o momento no qual a transformação central da narrativa acontece. E como derradeiro elemento do esquema narrativo, encontramos a “sanção”. Ela possibilita o reconhecimento do sujeito que operou a transformação. Premiações e castigos, embora não sejam obrigatórios, podem ser distribuídos nessa etapa do percurso da narrativa. O bem é premiado e o mal, punido. A “sanção” é o momento da narrativa em que revelações e descobertas são processadas (FIORIN, 2016).

Quanto à semântica narrativa, esta se ocupa dos valores inscritos nos objetos (objetos de valor e objetos modais) (FIORIN, 2016). As categorias semânticas de base do nível

fundamental (*A versus B*), ao passarem ao nível narrativo, são convertidas em valores, ou seja, o significado que tem um objeto concreto para o sujeito que entra em conjunção com ele. Assim, tais categorias passam a ser objetos de valor no nível narrativo – objetos/valores com que se entra em conjunção ou disjunção na performance principal. Já os objetos modais são aqueles necessários para a realização da ação – o saber-fazer e o poder-fazer. São necessários para realizar a performance principal e alcançar o objeto de valor.

Em uma estrutura narrativa, por exemplo, quando um sujeito entra em disjunção com o objeto de valor vida, essa transformação pode ser tematizada como assassinato, suicídio, morte por acidente etc. Isso significa que um mesmo percurso temático pode ser figurativizado de diferentes maneiras. É o que aborda o terceiro nível do percurso gerativo de sentido, o nível discursivo que, dentre os níveis gerativos, é o patamar que mais se aproxima da superfície textual, possuindo também sintaxe e semântica discursivas, apresentadas na próxima subseção.

### 3.3.3 Nível Discursivo

No terceiro e último nível, o discursivo, os percursos narrativos tornam-se estruturas discursivas assumidas pelo sujeito da enunciação, segundo Fiorin (2016). Também de acordo com esse estudioso, “No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude” (FIORIN, 2016, p.41). Por exemplo, a passagem da disjunção com a riqueza para a conjunção com ela poderia ser figurativizada, no nível discursivo, como sendo uma herança recebida, um roubo de joias, uma descoberta de uma mina de ouro, um grande prêmio de loteria recebido, entre outras possibilidades.

Este nível é o mais superficial, concreto e complexo do percurso gerativo de sentido, no qual se explicam as relações do sujeito da enunciação com o discurso enunciado, bem como as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário por meio do discurso ou de estruturas discursivas.

Como o nível discursivo reveste as estruturas narrativas, encontramos elementos que tomam forma para representar o “mundo natural” compreendido pelo homem em um universo discursivo. Esses elementos apresentam carga sintática e semântica, responsáveis por acrescentar significação ao discurso. Barros (2001, p.53) destaca que “O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa ‘enriquecida’ por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia”. Podemos perceber, por exemplo, em “História de uma Gata” (BARROS, 2001, p.9), que o sujeito entra em conjunção com a liberdade no momento em que rompe o contrato

estabelecido com seu “proprietário” e sai pela rua cantando: “[...] Nós, gatos, já nascemos pobres, porém já nascemos livres. Senhor, senhora, senhorio. Felino, não reconhecerás [...]”

Assim, para se produzir um discurso, é necessária a enunciação, que deixa marcas no discurso que constrói, uma vez que, mesmo que os elementos de enunciação não apareçam no enunciado, ela existe, já que nenhuma frase se enuncia sozinha. Ao estudar as marcas de enunciação no enunciado, a sintaxe discursiva destaca as relações de discursivização, que são a actorialização, a espacialização e a temporalização (constituição de pessoas, espaço e tempo do discurso) e se organiza em torno das projeções da enunciação no enunciado para persuadir e manipular o enunciatário.

A enunciação, portanto, pressupõe um enunciador (quem fala) e um enunciatário (a quem se fala). Dessa forma, o uso de uma pessoa no lugar de outra, de um tempo no lugar de outro ou de um espaço no lugar de outro são estratégias que criam efeitos de sentido que visam à manipulação do enunciatário. Segundo Barros (2003, p.193),

[...] as ações e os estados narrativos são localizados e programados temporalmente e espacialmente, e os actantes narrativos são investidos pela categoria de pessoa. Além disso, os valores do nível narrativo são disseminados no discurso, de modo abstrato, sob a forma de percursos temáticos, que, por sua vez, podem ser investidos e concretizados em figuras.

Ainda a partir de Barros (2002, p.54),

Todos esses mecanismos produzem efeitos de sentido no discurso. Não é indiferente um narrador projetar-se no enunciado ou alhear-se dele; simular uma concomitância dos fatos narrados com o momento da enunciação ou apresenta-los como anteriores ou posteriores a ele; presentificar o pretérito; enunciar um *eu* sob a forma de um *ele* etc.

Aceitando as colocações de Barros (2002), podemos dizer então que, em busca de efetivar seu fazer persuasivo, o enunciador deixa marcas – consciente ou inconscientemente – no discurso que constrói – escolhas enunciativas de pessoa, tempo e espaço –, bem como de estratégias argumentativas, como figuras de linguagem, dados estatísticos, depoimentos de autoridades, imagens etc., a depender do gênero textual. Portanto, sempre haverá elementos de enunciação nos enunciados, já que nenhuma frase se enuncia sozinha. Essas escolhas feitas pelo enunciador estão associadas à sintaxe discursiva. Ou seja, é na produção do discurso que o sujeito da enunciação vale-se de meios de persuasão “[...] para convencer o enunciatário da ‘verdade’ de seu texto”, enfatiza Barros (2001, p.54). Portanto, ao projetar seu discurso, o sujeito da enunciação faz opções para produzir efeitos de sentido e se vale, para isso, de

mecanismos enunciativos, buscando persuadir o destinatário de que seu discurso é verdadeiro ou falso, criando uma “ilusão de verdade” (BARROS, 2001, p.55).

Já ao enunciatário cabe perceber as marcas enunciativas<sup>9</sup> presentes no texto e interpretar aquilo como sendo verdadeiro ou não e, com isso, desvelar a verdade, produzir um novo saber, descobrir os significados, enfim, perceber o que faz sentido a partir das marcas deixadas e das relações entre texto e contexto sócio-histórico.

Quanto ao componente semântico, por sua vez, é responsável pelo revestimento temático e figurativo dos elementos que constituem o nível narrativo. Por exemplo, um esquema como o de um sujeito que estava em disjunção com o objeto valor e passa a estar em conjunção, pode ser tematizado de diferentes formas, como um garoto que passou no vestibular, um homem que encontrou um grande amor, uma senhora que ganhou na loteria etc. No entanto, observamos que o nível narrativo será idêntico (invariante) em todos os casos. O que mudará é a cobertura temática e figurativa. De acordo com Barros (2002, p.125), a semântica discursiva pode ser definida como a que

[...] descreve e explica a conversão dos percursos narrativos em percursos temáticos e seu posterior revestimento figurativo. A disseminação discursiva dos temas e a figurativização são tarefas do sujeito da enunciação, que assim provê seu discurso de coerência semântica e cria efeitos de realidade, garantindo a relação entre mundo e discurso. (BARROS, 2002, p.125)

Nas palavras de Barros (2002), percebemos que os efeitos de sentido de um texto são determinados pelas escolhas do sujeito da enunciação, o qual constrói os percursos definidos para persuadir aquele que o interpreta. A tematização e a figurativização fazem parte dessas escolhas, sendo elementos de constituição e de concretização da significação dos textos. “Temas” e “figuras” manifestam os valores do enunciador e assinalam as determinações sócio-históricas e ideológicas dos discursos. São operações enunciativas que desvelam as crenças, os valores e apontam as posições dos sujeitos da enunciação.

Os temas são os conteúdos semânticos tratados de forma abstrata, e as figuras, o investimento semântico-sensorial dos temas. Os temas (abstratos) e as figuras (concretos) são determinados sócio-historicamente e trazem para os discursos o modo de ver e de pensar dos sujeitos sociais inseridos em um determinado contexto sócio-histórico. Ou seja, a escolha de determinados temas e figuras revelam a estratégia adotada para, no contraponto com a ação interpretativa, reiterar a construção social do sujeito.

---

<sup>9</sup> Mais à frente, faremos uma seção específica para tratar das estratégias de enunciação e dos efeitos de sentido que elas projetam nos textos.

Os temas são categorias que organizam e ordenam os elementos do mundo natural – ou seja, termos abstratos como beleza, vergonha, inteligência, vaidoso, felicidade etc. – e estão presentes em qualquer texto, já que organizam, categorizam e ordenam a realidade significativa de modo a permitir sua interpretação (FIORIN, 2016). São reconhecidos por meio da recorrência de traços semânticos que se repetem ao longo do discurso. A tematização, portanto, expressa elementos abstratos buscando explicar a realidade e representar o mundo mediante conceitos.

Como os temas remetem a conceitos abstratos, podem ser “recobertos” por figuras, processo que se denomina como figurativização, responsável, portanto, pela concretização dos sentidos.

Fiorin (2016, p. 91) considera que

A figura é o termo que remete a algo do mundo natural: árvore, vagalume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. [...] criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo; [...] têm uma função descritiva ou representativa, [...] são feitos para simular o mundo.

Ainda com relação às figuras, ou a figurativização, segundo Greimas (2017), essas são como uma “tela” cujas imagens se manifestam e vão além de seus sentidos ordinários, e que, por meio delas, o texto se edifica. Barros (2002) acrescenta que o processo de figurativização discursiva está associado a figuras do conteúdo, que são determinadas por traços sensoriais e que particularizam e concretizam os discursos abstratos.

A partir das reflexões de Barros (2001; 2002), Fiorin (2016) e Greimas (2017), podemos confirmar que tematização e figurativização são duas possibilidades de concretização do discurso, pois possibilitam duas formas de abordar/construir a realidade mediante a interpretação do enunciatário, já que do encadeamento das figuras emergem as temáticas discutidas pelo enunciador. Por exemplo, nos contos infantis tradicionais, nos quais a natureza pode oferecer traços visuais eufóricos, como flores e pássaros, que se relacionam ao tema da beleza natural, ao mesmo tempo em que pode trazer a repetição de traços agressivos, como animais ferozes, para trazer à tona o tema do medo da natureza das civilizações rústicas.

Figuras e temas, para manter a coerência interna do texto, seja ele verbal, não verbal ou sincrético, necessitam seguir um percurso ou encadeamento lógico, de modo a gerar sentido. As figuras devem ser vistas através do conjunto por elas composto e não isoladamente. Da



mesma forma, o percurso de um tema apresenta-se por meio de uma rede que, a partir de algo geral, desdobra-se em subtemas, de modo a levar a compreensão do que deve ser assimilado.

O conjunto dos temas (ou traços semânticos abstratos) e o conjunto das figuras (ou traços sensoriais e concretos) “materializam” as formações ideológicas, desvendadas a partir do parecer de sentido. “Para achar o tema que dá sentido às figuras ou o tema geral que unifica os temas disseminados em um discurso temático, é preciso apreender os encadeamentos das figuras ou dos temas, ou seja, os percursos figurativos ou temáticos” (FIORIN, 2016, p.106). O percurso narrativo da fuga de uma prisão, por exemplo, pode se transformar tanto no percurso temático da obtenção de liberdade, quanto no percurso dos malefícios de se opor à ordem social, de acordo com os traços que reforçarem esses temas na narrativa. A esse encadeamento de temas e figuras dá-se o nome de “isotopia”, ou seja, para podermos dizer que um texto fala sobre um determinado aspecto, é preciso que se evidenciem nele reiteradas marcas que possibilitem afirmar isso. A reiteração de traços temáticos e/ou figurativos garante a coerência do texto e possibilita compreender os seus sentidos.

É preciso levar em conta, também, o caráter dialógico<sup>10</sup> dos textos/discursos, posto que um texto não existe no vazio, ele está sempre dialogando/respondendo a outros textos (BAKHTIN, 2011). O processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos de um discurso em outro se denomina “interdiscursividade”, ou dialogismo, que se configura como sendo uma condição intrínseca da linguagem, como já apontamos. A relação interdiscursiva é uma relação dialógica e se dá a partir do momento em que existe uma relação de sentido entre os discursos, seja ele negado ou afirmado em outros enunciados (FIORIN, 2006).

A interdiscursividade, muitas vezes, dá origem à intertextualidade. Tanto a intertextualidade como a interdiscursividade resultam da presença de duas ou mais vozes no mesmo texto, porém apresentam diferenças entre si: a interdiscursividade é uma característica do discurso, é constitutiva deste; já a intertextualidade é da ordem da materialidade textual, acontece quando um texto recupera/retoma outro texto anterior a ele. A intertextualidade ocorre quando há

[...] incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. [...] a interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro, pois ao se referir a um texto, o enunciador se refere também ao discurso que ele manifesta (FIORIN, 1994, p.30).

---

<sup>10</sup> Voltaremos a tratar disso adiante, quando abordarmos os gêneros discursivos.

Em síntese, para a análise interpretativa de um texto não compete analisarmos as figuras ou temas isolados. A fim de se encontrar o tema que dá sentido às figuras ou tema geral “[...] que unifica os temas disseminados num discurso temático, é preciso apreender os encadeamentos das figuras ou dos temas, ou seja, os percursos figurativos ou temáticos” (FIORIN, 2016, p.106). A identificação e a compreensão das figuras e temas estão diretamente relacionadas à interdiscursividade e à intertextualidade, encaminhando o sujeito-leitor a outras percepções que extrapolam o nível superficial do texto, como a formação ideológica imanente a cada texto, a cada enunciação.

No entanto, conforme comentamos anteriormente, um texto constitui-se, além de um plano de conteúdo, também de um plano de expressão, o que gera a reflexão acerca da importância de lermos o texto em uma visão ampla.

A diversidade de textos concebidos pela semiótica discursiva deve-se à consideração de que eles podem ser construídos através de diferentes planos de expressão. É nesse contexto que temos textos visuais, verbais, sonoros, gestuais, como uma poesia, uma canção, uma pintura, uma charge, um romance, um catálogo, entre outros, cada qual manifestado por um tipo de plano de expressão.

Assim, é importante destacarmos que a semiótica discursiva estabelece formulações teórico-metodológicas para a leitura e interpretação de textos verbais, não verbais e sincréticos, haja vista que este último tipo opera com uma diversidade de linguagens, em que o verbal e o não verbal estão inscritos em uma estratégia enunciativa que imprime unidade à variação e que, portanto, torna-se necessário o emprego de uma metodologia que contemple suas materialidades expressivas na abordagem desses textos. Teixeira (2008b), baseada nas considerações teóricas gerais da semiótica greimasiana e do semioticista Floch, propõe um modelo de análise que, além dos elementos de conteúdo, explora o plano de expressão visual, com as categorias<sup>11</sup> “topológica”, “eidética”, “cromática” e “matérica”.

Considerando esse aspecto, na próxima seção, abordaremos noções referentes ao plano de expressão, que auxilia na leitura de textos sincréticos, promovendo a construção da significação textual.

---

<sup>11</sup> As categorias serão detalhadas ainda neste capítulo, quando abordarmos os elementos de análise nos textos sincréticos.

### 3.4 O PLANO DE EXPRESSÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

No âmbito desta tese, assim como Barros (2001), entendemos o texto como “objeto de significação”, como “um todo de sentido” e como “objeto de comunicação”, examinando os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto. Assim, do ponto de vista da expressão, podemos ter textos verbais (falados ou escritos), textos não verbais (gestualidade, expressões corporais, imagens, música etc.) e textos sincréticos (charges, histórias em quadrinho, capas de revistas etc.).

Imagem e palavra são linguagens distintas em natureza – forma e substância da expressão –, mas semelhantes em atributos – forma e substância do conteúdo; além disso, ambas realizam funções comunicativas e, conseqüentemente, discursivas em mesmo contexto disciplinar.

Quanto à presença da imagem, da visualidade, essa nos cerca desde o momento em que colocamos o nosso olhar no mundo. Constantemente estamos lendo esse mundo, observando-o e sentido, valendo-nos do nosso olhar e da nossa cognição, que nos possibilita transformar o ato de ver em olhar sensível e inteligível. Para isso, é importante nosso olhar estar atento aos diferentes sistemas de expressão que constituem o texto que atrai a nossa visão e nos conduz a um conteúdo inteligível.

O plano de expressão, como já mencionamos, diz respeito ao modo de materialização do texto, ou seja, às diferentes linguagens por meio das quais um discurso pode se manifestar. Por exemplo, um discurso sobre a fome pode se manifestar em um editorial de jornal (texto verbal), em uma fotografia (texto visual), em um filme (texto verbo-visual/sincrético).

O plano de expressão é o “[...] lugar de trabalho das diferentes linguagens que vão, no mínimo, carregar os sentidos do plano de conteúdo” (HERNANDES, 2005, p.228). Percebemos, então, que o plano de expressão refere-se ao como e/ou através de que código (verbal, icônico, gestual) é expresso o conteúdo do texto.

Conforme salienta Barros (2001, p.81), “As organizações secundárias da expressão, do mesmo modo que os percursos figurativos do conteúdo, têm o papel de investir e concretizar os temas abstratos e de fabricar efeitos de realidade”. As organizações secundárias da expressão a que Barros faz referência podem ser exemplificadas com a descrição de um lugar que, no texto verbal, seria descrito a partir de elementos linguísticos, de expressões referentes ao tempo, pessoa e espaço. Já a descrição desse mesmo lugar em um texto não verbal possibilita que o leitor atribua sentido com vistas a uma interpretação mais ampla de leitura também, pois a

combinação de cores, *layout*, iluminação, disposição das figuras, por exemplo, contribui para melhor identificação do tema e, assim, interpretação do texto.

Na leitura de textos sincréticos, o plano de expressão deve ecoar no plano do conteúdo, apresentando uma sensação, recuperando o contato com o mundo pela ideia que traduz (TEIXEIRA, 2009). O sincretismo da expressão consolida-se quando formas de expressão deixam de operar isoladamente e “[...] passam a expandir e condensar efeitos de matéria e de sentido no atrito entre as materialidades das diferentes linguagens” (TEIXEIRA, 2009, p.59). Isso significa que em um texto composto por imagens e palavras, por exemplo, não podemos considerar isoladamente uma e outra semiose, mas sim a relação entre elas, visto que é dessa relação que se constroem os sentidos.

Para entendermos um pouco mais dessa relação entre plano de conteúdo e plano de expressão em textos sincréticos – que também serão utilizados quando da aplicação desta tese –, apresentaremos, a seguir, o conceito de sincretismo e procedimento de leitura e interpretação possível para tais textos, segundo a semiótica discursiva.

### 3.4.1 Conceito de Sincretismo

[...] parece-nos que o conceito de sincretismo oriundo de dados internos da linguística poderia ser vantajosamente explorado para elucidar, de modo generalizante, fatos que se tem o costume de considerar como não sendo linguísticos (HJELMSLEV, 1975).

Textos sincréticos são aqueles compostos por diversas linguagens de manifestação e produzidos por uma única enunciação. Segundo Teixeira (2008b, p.10), texto sincrético é “[...] um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação”. É por meio do sincretismo que operam diversas linguagens, como o desenho e a linguagem verbal escrita.

Por sincretismo, reconhecemos na semiótica pelo menos dois sentidos. Esses dois sentidos encontramos no Dicionário de Semiótica, de Greimas e Courtés, sendo que a primeira baseia-se na definição de Hjelmslev: “[...] o procedimento (ou o seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p.467). Nessa primeira acepção, o sincretismo pelo qual Greimas se interessa é o que ocorre entre as categorias do texto. Por exemplo, um mesmo sujeito pode desempenhar o papel de sujeito manipulador e de sujeito do fazer.

A segunda acepção de sincretismo – e a que correlacionamos com nossa pesquisa – é a que Greimas e Courtés chamam de semióticas sincréticas, isto é, “[aquelas] que acionam várias linguagens de manifestação” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p.467). Como exemplo, os autores citam a ópera e o cinema.

Floch (1986, p.236), com o intuito de deixar a conceituação de Greimas e Courtés mais clara e precisa, declara que “[...] as semióticas sincréticas constituem seu plano de expressão – e mais precisamente a substância do seu plano de expressão – com elementos que dependem de várias semióticas heterogêneas”. A partir de suas reflexões, esse tipo de semiótica constitui um todo de significação, de modo que há um único conteúdo e diferentes substâncias da expressão. Acrescenta, ainda, a importância da análise da “estratégia global de comunicação sincrética”, por destacar que a sincretização configura um mecanismo de enunciação, pelo fato de não haver uma enunciação para cada linguagem.

Com base em Floch, Fiorin (2009, p.38) defende que ao invés da expressão “semióticas sincréticas” seja utilizada a denominação “textos sincréticos”, que se caracterizam pela apresentação de “[...] uma única enunciação sincrética, realizada por um mesmo enunciador, que recorre a uma pluralidade de linguagens de manifestação para construir um texto sincrético” (FIORIN, 2009, p.38).

Discini (2005, p.57) afirma que “[...] no plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação”.

Considerando os conceitos apresentados, podemos, então, entender o sincretismo como a interligação estabelecida entre linguagens em determinado texto, no qual a construção do sentido torna-se decorrente dessa relação, ou seja, a reunião de linguagens em determinado texto, o procedimento de articulação delas na composição de um todo de sentido.

Portanto, quando buscamos o sentido de um texto, qualquer que seja (verbal, não verbal, e/ou sincrético), é preciso conhecer os mecanismos que são mobilizados para essa produção de sentido, o que o enunciador indica. Assim, ao analisarmos o plano de conteúdo de um texto, consideramos uma série de escolhas feitas pelo enunciador: pessoa, tempo, espaço, figuras, temas, percursos narrativos etc.; já ao analisarmos o plano de expressão, observamos as linguagens que materializam essas escolhas e se articulam na constituição do texto.

Nessa perspectiva, para analisar um texto sincrético, é necessário ponderar a estratégia enunciativa “[...] que sincretiza as diferentes linguagens numa totalidade significativa” (TEIXEIRA, 2004, p.235). Assim, a seguir, apresentamos os elementos que devem ser

analisados em textos verbais e não verbais, os efeitos de sentido das categorias, informações essenciais para a leitura e compreensão de textos.

### **3.4.2 Escolhas Enunciativas e Efeitos de Sentido: Elementos de Ordem Verbal e Não Verbal na Análise de Textos Sincréticos<sup>12</sup>**

Como já dissemos, o enunciador faz uma série de escolhas enunciativo-discursivas para projetar no enunciado os sentidos que deseja construir. A depender do plano de expressão através do qual se materializará o texto, essas escolhas serão verbais ou não verbais. Portanto, na leitura, é necessário que o sujeito aprenda a decifrar os enigmas do texto por meio das marcas linguísticas – elementos de ordem verbal – e através das imagens, combinação de cores, formas, disposição no espaço e materialidade – elementos de ordem não verbal. A seguir, apresentamos alguns desses elementos e como se manifestam nos textos.

#### 3.4.2.1 Elementos de Ordem Verbal: Projeção de Pessoa, Tempo e Espaço

Fiorin (2016) enfatiza que determinadas escolhas enunciativas produzem determinados efeitos de sentido no texto, sendo eles de caráter mais formal ou informal, mais objetivo ou subjetivo, por exemplo. O autor aponta que os principais mecanismos associados a tais efeitos são as *debreagens* e *embreagens*, uma vez que são elas as responsáveis pela projeção das categorias da enunciação (eu/tu, aqui, agora) no enunciado. Neste estudo, daremos enfoque somente às *debreagens*, pois segundo Greimas e Courtès (2012, p.111) a *debreagem* é “[...] a operação em que a instância de enunciação disjunge de si e projeta fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados a sua estrutura da base, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discursivo”, ou seja, a pessoa, o tempo e o espaço da enunciação referem-se a um eu, um aqui e um agora, que podem ser recuperados no enunciado.

Segundo Fiorin (2016, p.58), “[...] há três tipos de *debreagens* enunciativas e três enuncivas: as de pessoa (*actancial*), as de espaço (*espacial*) e as de tempo (*temporal*)”. As *debreagens* enunciativas correspondem a um “eu-aqui-agora”, e as enuncivas a um “ele-lá-

---

<sup>12</sup> As escolhas enunciativas são tanto de ordem verbal como não verbal e constituem parte do plano de conteúdo. No entanto, optamos por discorrer sobre elas nesta seção, porque estamos tratando agora tanto de elementos do plano de expressão como dos elementos que se apresentam no nível discursivo, já que as figuras visuais são constituídas por cores, formas.

então”. Em outras palavras, há debreagem enunciativa de pessoa quando o enunciador mostra-se no enunciado, projetando-se como um “eu”/”nós”. Há debreagem enunciativa de pessoa quando o enunciador projeta um “ele(a)” no enunciado. Costumamos chamar de textos em 1ª pessoa os textos com debreagem enunciativa e de textos em 3ª pessoa os com debreagem actancial enunciativa.

No que diz respeito às projeções de pessoa, espaço e tempo da enunciação textual – e partindo do pressuposto de que o texto procura se afirmar como “falso” ou “verdadeiro” ao enunciatário –, dois aspectos fundamentais devem ser esclarecidos: o efeito de aproximação ou de distanciamento do texto e o efeito de realidade ou referente dentro do texto.

O efeito de realidade ou referente se dá quando lançamos no texto elementos reconhecidos pelo leitor como reais, verdadeiros. Consiste, basicamente, em instaurar personagens/atores, situando-os em determinado lugar e em determinado tempo. É o que Barros (2001) chama de ancoragem, dizendo que ela se constitui como uma forma de atar o discurso a elementos da realidade e, por isso, torná-lo mais crível. Isso ocorre quando, por exemplo, uma notícia jornalística que relata um acidente de trânsito dá o nome completo do sujeito, a idade, a profissão, situando o fato em determinado espaço (local) e em um tempo reconhecidos como possíveis pelo leitor (às 10 horas de ontem, na manhã de hoje, no dia tal...). Todos esses elementos soam mais “verdadeiros”, mais “reais” aos olhos do leitor. O efeito de afastamento da enunciação ocorre quando o enunciatário procura situar o texto na realidade por meio da imparcialidade, fingindo ausentar-se da enunciação através da debreagem enunciativa<sup>13</sup>, em terceira pessoa, na qual o narrador fala de outrem e não se mostra envolvido nos fatos narrados. De acordo com Barros (2001, p.55), “[...] o principal procedimento é o de produzir o discurso em terceira pessoa ‘ele’, no tempo do ‘então’ e no espaço do ‘lá’”.

Nesse tipo de discurso, enuncivo, busca-se apresentar os fatos assim como ocorreram, sem a interferência de filtros e opiniões; esse efeito é ilusório, pois o enunciador continua a projetar sua voz dentro do discurso, mas sem ligá-la a ele mesmo. Também procura gerar impressões de racionalidade, imparcialidade e objetividade, efeitos que se obtêm quando omitimos as marcas da enunciação.

Do mesmo modo, a debreagem temporal escolherá o “então”, um tempo de referência passado (ou mais raramente futuro) que não é concomitante com o presente da enunciação. A debreagem espacial será também responsável por distanciar evento narrado e enunciação, pelo

---

<sup>13</sup> Barros (2001) utiliza os termos desembreagem enunciativa e desembreagem enunciativa para referir-se a debreagem enunciativa e debreagem enunciativa (FIORIN, 2016). Nesta pesquisa optamos por utilizar os termos utilizados por Fiorin.

que preferirá o “lá”, ou seja, elegendo um cenário mais distante. Fiorin (2002, p.45, grifos nossos) fornece como exemplo da ocorrência dessa debreagem o seguinte trecho da obra *Quincas Borba*, de Machado de Assis: “**Rubião** fitava a enseada, – **eram oito horas da manhã**. Quem o visse, com os polegares metidos no cordão do chambre, **à janela de uma grande casa de Botafogo**, cuidaria que ele admirava aquele pedaço de água quieta”.

Opondo-se a esse efeito, tem-se o efeito de aproximação, impregnando o enunciado com a subjetividade e visão de mundo do enunciador. Tal efeito é regido pela debreagem enunciativa, em primeira pessoa, e busca relativizar o discurso com a visão de determinado ator ou narrador. O enunciador coloca-se como uma instância presente e explícita na enunciação. Com essa aproximação da enunciação, cria-se também efeito de parcialidade, de subjetividade ao discurso. Nesse caso, a debreagem actancial preferida é a do “eu”, a narração em primeira pessoa que coloca o leitor diante de um narrador que se mostra no enunciado, exprimindo sentimentos e opiniões mais explícitas. A debreagem temporal, nesse caso, costuma ser a do “agora”, ou seja, o tempo de referência do texto será o presente da própria narração, o que liga o narrador aos eventos narrados. Do mesmo modo, a embreagem espacial criará esse efeito de proximidade empregando o “aqui” como lugar referencial para a história.

Fiorin (2016, p.57, grifos nossos) contextualiza a debreagem enunciativa no exemplo “**Estou sozinho agora, aqui em meu** escritório. **Começo** a pensar no que está acontecendo em **minha** vida”. Observamos, então, a presença do “eu” nas conjugações verbais “estou” e “começo”, bem como nos pronomes possessivos “meu” e “minha”. O tempo está representado pelo “agora” e, o espaço, pelo “aqui”.

No entanto, é importante ressaltarmos que o narrador também pode delegar internamente voz a outros interlocutores para atribuir-lhes a responsabilidade discursiva. Por exemplo, as notícias jornalísticas muitas vezes “põem palavras na boca” dos entrevistados, desenvolvendo essa ilusão de transferência de responsabilidade do discurso. Essa delegação de voz interna é responsável “[...] pela produção de simulacros de diálogos nos textos, pois estabelecem interlocutores, ao dar voz aos atores já inscritos nos discursos” (FIORIN, 2011, p.67) e proporcionam ao enunciatário a ilusão de estar ouvindo o outro nas suas “verdadeiras” palavras, criando, assim, um efeito de realidade.

Fiorin (1999, p.15) ainda destaca que qualquer teoria do discurso considera que “[...] o discurso embora obedeça às coerções da estrutura é de ordem do acontecimento [...]”, ou seja, é de natureza histórica, e que “[...] não há acontecimento fora dos quadros do tempo, do espaço e da pessoa”. Complementa o autor que “[...] compreender os mecanismos da temporalização, espacialização e actorização é fundamental para entender o processo de discursivização”



(FIORIN, 1999, p.15). Nos textos verbais, portanto, quando fazemos referência a efeitos de objetividade ou subjetividade, de formalidade ou informalidade, de aproximação ou de distanciamento, estamos observando os efeitos de sentido produzidos por escolhas de palavras (verbos, pronomes, advérbios etc.). Nos enunciados não verbais, essas escolhas manifestam-se pela linguagem visual. Na próxima subseção, apontamos alguns elementos da linguagem não verbal e os efeitos de sentido a eles associados.

#### 3.4.2.2 Elementos de Ordem Não Verbal

Em um texto não verbal, como uma pintura, por exemplo, os atores do enunciado, o tempo e o espaço vêm representados pela imagem, não mais por palavras. Como já mencionamos, a rede de elementos figurativos associada aos personagens é que nos dá as informações sobre ele. Por exemplo, as vestimentas, os acessórios que usam, o espaço onde estão situados etc. são figuras que nos dizem sobre os personagens, sem ser necessária uma descrição verbal desses aspectos. Nos textos imagéticos, portanto, as marcas de realidade e referente são visuais. Olhamos para os elementos da imagem e os reconhecemos como reais, possíveis, verdadeiros, críveis – ou não. Reiteramos, então, a importância de observar a rede figurativa – manifestada de forma icônica – que remete a universos temáticos e produz efeitos de sentidos nos enunciados não verbais e nos sincréticos.

Também no plano de expressão imagético manifestam-se debreagens enunciativas e enuncivas, produzindo efeitos de sentido de aproximação ou de distanciamento entre enunciador e leitor. Barros (2012) explica que a debreagem será enunciativa quando o personagem/ator instaurado no enunciado dirige-se ao leitor, simulando uma interação (por meio do olhar, ou dos gestos) e será enunciva quando da escolha das pessoas do discurso, da focalização, das cores e da gestualidade, por exemplo. Observamos, portanto, que elementos do plano de conteúdo (sujeitos/atores, espaço, tempo) são materializados de forma diferente em diferentes linguagens e que o modo como eles são projetados no texto produz diferentes efeitos de sentido.

Além disso, ao discorrer sobre a leitura de textos visuais, Teixeira (2008b, p.4) explica que lê-los “[...] é sempre considerar que o conteúdo se submete às coerções do material plástico e que essa materialidade também significa [...]”, tornando-se, assim, necessária uma metodologia de análise que atue com categorias específicas.

Para analisarmos um texto sincrético, utilizamos categorias que culminam nos efeitos de sentido, pois segundo Teixeira (2009, p.58),

[...] nos textos sincréticos, a peculiaridade matérica das linguagens em jogo se submete a uma força enunciativa coesiva, que aglutina as materialidades significantes em uma nova linguagem. É por isso que se fala em linguagem cinematográfica, linguagem audiovisual, linguagem teatral, etc.

Como as linguagens fazem parte da construção de um texto sincrético, não se podem analisar separadamente as categorias de linguagens heterogêneas. Devem-se identificar os traços das diversas linguagens nos textos sincréticos e as categorias que explicam a coerência e a integração do conjunto em uma única unidade de sentido. As linguagens de manifestação podem demonstrar possuir autonomia relativa e com coerência interna, e formam um sentido único que torna necessária a presença de todas elas. Há textos em que essas linguagens se sobrepõem de forma inalienável e também somente terão sentido se estiverem inseridas no todo. Essas diferentes combinações de linguagem podem compor diferentes formas de textos sincréticos e demonstrar a ocorrência de uma fusão (o sincretismo é idêntico à manifestação de todos os conteúdos ao mesmo tempo) e de uma implicação (os conteúdos podem se manifestar de uma forma e não de outra).

Exemplificando, citamos Gomes (2009), quando afirma que uma leitura atenta de jornal faz concluir que linguagens visual e verbal integram um todo de sentido. Não se trata de um lado o visual e, de outro, o verbal, mas as diferentes manifestações de conteúdo que se estruturam no texto como uma soma de resultado homogêneo. Então, os enunciados verbais e as imagens formam, em conjunto, um conteúdo. A inclusão em uma só página de jornal de manchetes, fotos, relatos escritos e charges faz com que elas integrem um todo discursivo. Assim, o que marca, por exemplo, em mídia verbal, a manifestação escrita, a verbal, a fotografia e a correlação entre todos os elementos é o ponto de partida para a observação que se estende em uma página ou outra página do jornal. Fica claro, portanto, que a sincretização de elementos visuais com as reiterações temáticas e figurativas na ordem do verbal constroem o universo ideológico no qual estão inscritos.

Dessa forma, com base nas considerações teóricas gerais da semiótica greimasiana e do semioticista Floch, Teixeira (2008a) propõe um modelo de análise de textos sincréticos que, além dos elementos de conteúdo propostos por Greimas – materializados verbal ou pictoricamente –, explora as linguagens do plano de expressão visual, propondo que, na análise, sejam consideradas as seguintes categorias: cromática, eidética, topológica e matérica. A partir delas, será possível compreender como o plano de expressão está correlacionado a um conteúdo, ou plano de conteúdo.

A categoria cromática diz respeito às combinações de cores como procedimento constitutivo de significantes, observável por meio de oposições, como brilhante/opaco, puro/mesclado, claro/escuro. Na categoria eidética, relativa às formas, são observadas as combinações de linhas, volumes e cores superpostas, como curvilíneo/retilíneo e verticalidade/diagonalidade. Já a categoria topológica diz respeito à orientação das formas e do movimento no espaço, a saber, alto/baixo, central/periférico, esquerdo/direito, frente/trás. Quanto à categoria matéria, essa se refere aos aspectos “[...] observáveis na pincelada, no tipo de suporte, no emprego da tinta e em outros aspectos materiais” (TEIXEIRA, 2008, p. 304).

O Quadro 4, na sequência, apresenta uma síntese das categorias elencadas por Teixeira (2008).

**Quadro 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE**

<b>CROMÁTICAS</b>	<b>Combinação de cores</b> puro vs. mesclado brilhante vs. opaco saturado vs. não saturado claro vs. escuro etc.
<b>EIDÉTICAS</b>	<b>Combinação entre formas</b> côncavo vs. convexo curvilíneo vs. retilíneo verticalidade vs. diagonalidade arredondado vs. pontiagudo etc.
<b>TOPOLÓGICAS</b>	<b>Posição e orientação das formas e do movimento no espaço</b> englobante vs. englobado alto vs. baixo central vs. periférico esquerdo vs. direito etc.
<b>MATÉRICAS</b>	Efeitos obtidos com a materialidade Pinceladas <b>contidas vs. soltas</b> <b>rarefeitas vs. Saturadas</b>  Tinta <b>diluída vs. pastosa</b> <b>encorpada vs. Lisa</b>  Suporte <b>rugoso vs. liso</b> <b>com relevo vs. sem relevo</b> etc.

Fonte: Teixeira (2008a, p. 305-306)

Exemplificando as categorias sugeridas por Teixeira (2008a), podemos relacionar a cromática com a leitura e interpretação de uma cena de filme, por exemplo, na qual as cores criam um sentido para os momentos vividos pelos personagens. Em uma cena de suspense, as

cores predominantes são escuras, produzindo efeitos de sentido associados ao medo, à tensão. Ainda, na obra cinematográfica “Avatar”, repleta de efeitos visuais, é possível relacionarmos a cor roxa a uma ideia de misticismo e fantasia.

A importância da categoria eidética pode ser observada em textos como as charges ou as histórias em quadrinhos, em que elementos como linhas verticais, horizontais, sinuosas, pontiagudas, quebradas ou mistas criam diferentes sentidos. A combinação desses elementos com outros, que podem ser verbais, dão significado a imagem do texto e possibilitam ao leitor realizar sua interpretação. Como exemplo, podemos citar os balões de fala dos personagens, cujas diferenças de sentido são demarcadas pelas linhas arredondadas, trêmulas, pontiagudas etc.

Já a topológica, correlacionamos com a capa de um jornal, por exemplo, na qual a disposição dos elementos estabelece relação direta com a leitura realizada pelo leitor. O posicionamento dos elementos e a sua organização no espaço são estabelecidos a partir dos destaques e escolhas dos aspectos da realidade a noticiar.

E, por fim, a categoria matéria está relacionada com o suporte e a sensação que o elemento matérico produz. É o caso, por exemplo, de uma tela a óleo, na qual a textura, que, frequentemente, substitui o tato, permite que o leitor, ao observá-la, identifique sensações individuais, ou seja, realize interpretações subjetivas.

Vale destacar que em nossa proposta de trabalho nesta tese com textos sincréticos, faremos um recorte desse quadro; dessa forma, utilizaremos as categorias cromáticas, eidéticas e topológicas na orientação das práticas leitoras, excluindo-se a categoria matérica, haja vista que esta opera, fundamentalmente, com as artes plásticas.

Dessa forma, pensando no percurso de leitura dos textos sincréticos, podemos direcionar a análise para dentro do texto na investigação de suas “marcas”, para seus mecanismos internos de agenciamento do sentido, e para o contexto que sustenta esse texto, ou seja, a intertextualidade contextual, tendo em vista que hoje o ensino de leitura envolve auxiliar o aluno a perceber que há textos que manuseiam as informações não só no verbal, mas também a partir de recursos visuais como imagens, cores, tipos e tamanhos de letras (em caso de revista, jornal), iluminação, ângulo, planos, enquadramento (em caso de textos verbo-visuais), entre outros, que ajudam na construção dos sentidos.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O DESENHO DA PESQUISA

Como indicamos na Introdução, nosso objetivo principal, nesta pesquisa, foi aprimorar competências de leitura à luz de preceitos da semiótica discursiva com 23 estudantes do 2º ano do ensino médio, a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos.

De forma a mostrar os caminhos adotados para a condução desta pesquisa e alcance do objetivo principal, neste capítulo explicitamos a sua natureza, os participantes, os materiais, os mecanismos utilizados para geração de dados desenvolvidos, os procedimentos e critérios para a discussão dos resultados. Quanto à aplicação de nossa prática, esta será apresentada no próximo capítulo.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A razão desta pesquisa não é somente de ordem intelectual, mas também de ordem prática e pedagógica, enquadrando-se nas chamadas pesquisas aplicadas, com a devida ressalva de que não são meras aplicações de teorias, mas a adaptação de preceitos teóricos às práticas situadas e particulares, com vistas a contribuir com a resolução de desafios encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Como observa Gil (2002, p. 18), “[...] uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos [...]”, isto é, não é somente uma aplicação: é uma junção entre teoria e prática para buscar amenizar a situação posta de dificuldades em compreensão leitora por estudantes de Ensino Médio.

Além de aplicada, esta pesquisa, quanto aos objetivos, define-se como exploratória, que, segundo Gil (2007), visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, envolvendo levantamento bibliográfico e experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão dos resultados obtidos no estudo.

Consiste também em uma pesquisa-ação, na qual o pesquisador desempenha um papel ativo na solução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em razão dos problemas. Segundo Thiollent (2011, p.14), esse tipo de pesquisa caracteriza-se como “[...] concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Uma metodologia centrada na pesquisa-ação permite-nos descrever e analisar situações

e ensino e aprendizagem realizadas em uma sala de aula, a fim de propor reflexões que favoreçam ações desenvolvidas pela docente, quando da aplicação da proposta pedagógica para o aperfeiçoamento das competências leitoras dos estudantes, a partir da proposta teórico-metodológica da semiótica francesa.

No tocante à abordagem, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, que, conforme destaca Diehl (2004), refere-se a uma pesquisa que descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos que se apresentam, contribuindo no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos. Além disso, segundo afirma Esteban (2010, p.27):

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Para o planejamento e o processo de desenvolvimento da PD, utilizamos do instrumento diário de bordo, que será apresentado no capítulo seguinte e servirá também como fonte de dados de análise, uma vez que nele são registradas as reflexões realizadas ao final e cada uma das práticas.

## 4.2 ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando o intuito deste estudo – que se volta ao aperfeiçoamento das competências leitoras de 23 estudantes do 2º ano do Ensino Médio –, a proposta prática foi desenvolvida em um Colégio da Polícia Militar de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio de uma cidade do sul do Paraná. O colégio foi implantado durante o ano de 2020.

O Colégio da Polícia Militar do Paraná teve sua origem remota da Escola de Instituição Primária instituída pela Lei nº 380 de 31 de março de 1874 no Quartel da Corporação em Curitiba. Em 07 de agosto de 1959, por meio do Decreto nº 24.826, assinado pelo então governador do Estado do Paraná, Moysés Lupion, foi criado o Ginásio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CFA) da Polícia Militar do Paraná, sendo seu primeiro Comandante o Coronel Felipe de Sousa Miranda. Em 1971, recebeu o nome de Colégio da Polícia Militar. Somente em 1977 é que passou a funcionar como escola de 1º e 2º graus, e em agosto de 1981 passou a denominar-se Cel. PM Felipe de Sousa Miranda em justa homenagem ao seu primeiro comandante.

O Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM) prima pela qualidade de Ensino dos seus alunos, despertando neles o espírito de civismo, honestidade e valores necessários a uma boa convivência social, além dos princípios inerentes à Polícia Militar: disciplina, hierarquia e responsabilidade.

Tais características elevaram o nome do CPM Curitiba, tornando-o reconhecido em todo o país pelo ótimo desempenho alcançado por seus alunos em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre outras.

Assim, a partir de 2018 teve início o processo de interiorização do CPM Curitiba, surgindo os demais Colégios: 2º CPM/Londrina, 3º CPM/Cornélio Procópio, 4º CPM/Maringá, 5º CPM/Foz do Iguaçu, 6º CPM/Pato Branco e o 7º CPM/União da Vitória. O espaço escolhido para a implantação do 7º CPM foi as instalações do Colégio Estadual Lauro Muller Soares.

O 7º CPM em União da Vitória iniciou suas atividades no ano letivo de 2021 e atende alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). O objetivo do colégio é propiciar à comunidade de União da Vitória e região uma opção sólida de ensino, buscando contribuir para a formação dos jovens paranaenses, com o compromisso de torná-los dignos cidadãos brasileiros.

O 7º CPM é subordinado à Academia Policial Militar do Guatupê, sendo subordinada ao Comando-Geral da PMPR (Polícia Militar do Paraná), este último subordinado à Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) e pertence à rede de Ensino Público do Paraná.

O quadro referente aos recursos humanos do 7º CPM é composto por Efetivo Policial Militar, Equipe de Docentes, Equipe Pedagógica e Equipe de Apoio.

Quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica proposta, essa se deu com toda turma do 2º Ano, durante o 3º trimestre<sup>14</sup> de 2021, nas aulas regulares de Produção Textual e Língua Portuguesa, semanalmente. Importante destacar que os nomes dos/as estudantes foram mantidos em sigilo.

Para identificação do nível de dificuldade na leitura e interpretação de textos sincréticos e seleção das atividades a serem aplicadas, consideramos os elementos constitutivos de análise da proposta teórico-metodológica da semiótica discursiva, como a identificação de figuras e temas e suas relações de sentido no gênero textual em estudo, a significação das formas e sua disposição no espaço, assim como das cores, entre outros, já que os elementos constitutivos para análise estão vinculados à estrutura composicional, estilo e conteúdo temático dos gêneros

---

<sup>14</sup> O ano letivo, no estado do Paraná, é dividido em 3 trimestres.

textuais estudados. As perguntas formuladas para verificação e construção de habilidades de interpretação dos estudantes estão de acordo com as categorias apresentadas no Quadro 8, apresentado no próximo capítulo, em que serão descritas as aulas desenvolvidas.

A pesquisa conta com a autorização e o apoio da Direção do colégio em que foi realizada, dos/as participantes e dos responsáveis pelos/as estudantes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que autorizou a participação dos/as menores e a utilização das informações, neste estudo, desde que preservadas as identidades, bem como com a aprovação pela Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 05254918.2.0000.5342.

Para a aplicação da Proposta Didática (PD), selecionamos textos sincréticos de diferentes gêneros, a saber: charges, reportagens jornalísticas e textos publicitários. Desenvolvemos uma etapa específica destinada à abordagem e exploração de cada um desses gêneros, iniciando pelo gênero charge.

A apresentação do planejamento e do desenvolvimento das aulas deu-se na estrutura de um diário de bordo, no qual relatamos os objetivos, os objetos de conhecimento, as atividades desenvolvidas e as impressões do professor sobre cada encontro.

A leitura e interpretação desses textos em sala de aula foi pautada por preceitos da semiótica discursiva, observando-se aspectos atinentes à construção de sentidos no plano de conteúdo e no plano de expressão.

#### 4.3 PROPOSTA DIDÁTICA – ESTRATÉGIA PARA O APRENDIZADO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

A PD desenvolvida nesta pesquisa assemelhou-se à estratégia educacional para o processo de ensino e aprendizagem da produção de gêneros textuais proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), conhecido como Sequência Didática (SD). Seu resultado vem a partir da construção de conhecimento sobre o assunto em questão, obtido por meio do planejamento e execução, ao longo de um período de tempo e de atividades que conversam entre si.

Na SD, as atividades são elaboradas e desenvolvidas seguindo uma lógica sequencial de compartilhamento e evolução do conhecimento. Em nossa proposta, também há uma lógica de evolução de conhecimentos. Buscamos, inicialmente, identificar aspectos que os alunos ainda não dominam no que tange à interpretação de textos sincréticos e desenvolver, paulatinamente, atividades que permitam explorar tais aspectos, assim como outros mais aprofundados, para



que se construam habilidades nesse sentido. As atividades com vistas ao desenvolvimento/aperfeiçoamento de leitura e interpretação de textos sincréticos deu-se com base na análise dos níveis do Percurso Gerativo de Sentido, explorando elementos manifestos no nível mais superficial do texto (nível discursivo) e sua relação com níveis mais profundos (narrativo e fundamental). Essas estratégias podem dar mais sentido ao processo de ensino e, ao mesmo tempo, aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas, e, com isso, seu aprendizado.

A estrutura de base de uma SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), contempla uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo. Nessa apresentação, é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os estudantes deverão realizar. Logo após, deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades previstas às dificuldades da turma. Após essa etapa, o trabalho concentra-se em módulos constituídos de atividades sistemáticas e progressivas, que permitem aos estudantes construir conhecimentos atinentes às características de cada gênero alvo do estudo. O número de módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os estudantes têm sobre esse.

Para a aplicação da nossa prática, fizemos uma adaptação na SD proposta por esses autores. A prática será organizada como uma única PD, na qual cada etapa corresponde ao estudo – leitura e interpretação de textos – de um gênero textual sincrético. Selecionamos, como gêneros principais, para constituir os módulos da SD: charge, reportagens jornalísticas e anúncios publicitários. No entanto, no estudo desses gêneros, outros também foram abordados, a exemplo do gênero infográfico, que fez parte do módulo em que estudamos reportagens jornalísticas.

A nossa PD teve início com a aplicação de uma proposta inicial de interpretação do gênero charge, com intuito de observarmos conhecimentos dos alunos acerca do gênero, das linguagens (verbal e não verbal) constitutivas do gênero, dos efeitos de sentido decorrentes da inter-relação entre elas, bem como acerca da capacidade de relacionar texto e contexto social.

Após a análise das respostas dadas pelos alunos a essa atividade inicial, passamos a explorar, em forma de módulos, o trabalho com cada um dos gêneros sincréticos, enfocando aspectos que, ao nosso ver, podiam contribuir para apurar o olhar dos alunos a esses textos e, assim, desenvolver neles competências de leitura.

Para o encerramento do desenvolvimento desta PD, aplicamos uma atividade denominada análise final, com o intuito de traçar um comparativo com a análise inicial. Por meio desse comparativo, pudemos identificar e apontar os avanços dos educandos no que tange

às competências de interpretação de textos sincréticos.

Importante destacarmos que não analisaremos as atividades iniciais e finais dos 23 estudantes, mas sim dos 5 que apresentaram maiores dificuldades na resolução das questões propostas na análise inicial e que foram analisados novamente quando da realização da análise final. No entanto, ao longo do processo de aplicação, observamos o desenvolvimento de todos, ou seja, como os 23 alunos se comportavam diante das perguntas realizadas, das respostas dadas, da participação, e não somente dos 5 selecionados.

O quadro abaixo apresenta a descrição das etapas da aplicação prática.

**Quadro 5 – DESCRIÇÃO DAS ETAPAS PREVISTAS DA PESQUISA**

	<b>1ª ETAPA Diagnóstico</b>	<b>2ª ETAPA Intervenção</b>	<b>3ª ETAPA Fechamento</b>
<b>A C T O R S</b>	Assinatura dos termos	PD com 10 encontros (cada encontro semanal tinha duração de 3 aulas – 2h30min)	Aplicação da análise final
	Aplicação da análise inicial		

Fonte: A Autora (2020).

A descrição e o relato das atividades semanais desenvolvidas com os estudantes, bem como o registro das impressões (dificuldades e facilidades apresentadas pelos estudantes) de cada encontro serão apresentadas conforme o quadro abaixo, que compila as informações constantes no diário de bordo:

**Quadro 6 – REGISTRO DA APLICAÇÃO DA PD**

<b>Dia:</b>				
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Descrição metodológica</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>

Fonte: A Autora (2020).

## 5 PROPOSIÇÃO PRÁTICA À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

As atividades desenvolvidas nesta PD foram propostas com base na semiótica. Na elaboração das perguntas de interpretação, não utilizamos as terminologias e metalinguagem próprias da semiótica, optando por adaptá-las a uma linguagem mais simples, já conhecida pelos estudantes.

A seguir, explanamos o modo como desenvolvemos nossa PD.

### 5.1 DIÁRIO DE BORDO – RELATO DA APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA VISANDO O APERFEIÇOAMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS

Esta subseção destina-se ao relato das aulas desenvolvidas durante a aplicação de nossa PD, no período de 13 de setembro à 06 de dezembro de 2021, com 23 estudantes do 2ª ano do ensino médio de um colégio do sul do Paraná. Lembramos que o objetivo geral foi aprimorar competências de leitura à luz de preceitos da semiótica discursiva com 23 estudantes do Ensino Médio, a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos.

Para elaboração das atividades, seguimos os critérios apresentados no quadro 7. Esses mesmos aspectos servirão como base para observarmos os resultados do processo, verificando se a partir das atividades propostas os alunos conseguiram ampliar competências de leitura de textos sincréticos. Importante também destacar que o trabalho proposto vai ao encontro dos preceitos da BNCC, como se pode observar pelas habilidades listadas no quadro abaixo, relacionadas aos textos e análises empreendidas.

**Quadro 7 – ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS/TRABALHADOS COM OS ESTUDANTES**

<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO</b>	<b>NÍVEIS E ELEMENTOS DE ANÁLISE</b>
Charge  Reportagem  Anúncios/Campanhas Publicitárias	Compreensão sobre: a) função social; b) espaço de circulação; c) temáticas possíveis; d) estrutura composicional; e) estilo.	<b>DISCURSIVO</b>  a) rede figurativa e temática – compreensão do tema do texto a partir da observação das figuras verbais e não verbais manifestas no texto; b) interdiscursividade inerente aos textos; c) compreensão de efeitos de sentido produzidos por elementos de ordem verbal (escolhas linguísticas) e não verbal; d) compreensão sobre o papel das categorias plásticas (cromática, eidética, topológica) na produção de sentidos.

		<p style="text-align: center;"><b>NARRATIVO</b></p> <p>a) objeto valor dos sujeitos; b) as transformações buscadas ou realizadas no e pelo texto.</p> <p style="text-align: center;"><b>FUNDAMENTAL</b></p> <p>a) os termos opostos sobre os quais o texto se erige; b) a posição defendida pelo enunciador (euforia X disforia).</p>
<b>HABILIDADES DA BNCC RELACIONADAS À ANÁLISE</b>		
<p>a) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)</p> <p>Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.</p> <p>b) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.</p> <p>c) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.</p> <p>d) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p> <p>e) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.</p> <p>f) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.</p>		

Fonte: A Autora (2020).

Importante destacarmos que a proposta didática teve início pelo estudo do gênero

charge<sup>15</sup>. Inicialmente exploramos aspectos característicos do gênero e, na sequência, voltamos nossa atenção a elementos do nível discursivo e, junto a ele, ao plano de expressão; posteriormente, ocorreu a análise dos níveis narrativo e fundamental.

Quanto ao desenvolvimento das aulas semanais, para facilitar a visualização das atividades planejadas e aplicadas, optamos por realizar a descrição dos encontros em formato de quadros, seguindo o roteiro apresentado anteriormente, no quadro 6.

Destacamos que após a apresentação de cada quadro contendo o encontro descrito, anexaremos o material utilizado no dia. Quanto aos passos de desenvolvimento das aulas, esses se encontram no interior de cada quadro, sob o título “Passos do desenvolvimento da aula”.


---

<sup>15</sup> Selecionamos o gênero charge como primeiro gênero textual para a prática do exercício do aprimoramento da leitura e compreensão de textos devido alguns aspectos: é um gênero que muito atrai a atenção do leitor pelo uso das linguagens verbais e não verbais; é um gênero muito presente no cotidiano em que estamos inseridos e requer o olhar atento às outras linguagens (não verbais) que o constituem; apresenta temáticas relacionadas a acontecimentos relevantes na sociedade, que podem remeter a aspectos políticos, ideológicos, culturais, dentre outros, e, portanto, acreditamos que esse gênero propiciará a oportunidade de levantarmos discussões/análises de fatos que interferem, muitas vezes, diretamente na vida dos estudantes; por último, mas não menos importante, pelas relações interdiscursivas implicadas nas charges, pois é nosso interesse explorar os aspectos interdiscursivos e intertextuais, já que também são responsáveis pela produção de sentidos.

**QUADRO 8 – 1º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 13 de setembro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<p>- Apresentar aos estudantes a proposta de trabalho a ser desenvolvida, em sala de aula, nos próximos meses;</p> <p>- Aplicar a atividade proposta de Análise Inicial, envolvendo os aspectos do gênero charge e dos níveis de análise que a semiótica propõe, visando a observação do conhecimento prévio dos estudantes quando da leitura e interpretação de textos sincréticos.</p>	Gênero textual charge	<p>- Apresentação, aos estudantes, a proposta de trabalho a ser desenvolvida, juntamente com a Direção do colégio, em sala de aula, nos próximos meses (Desenvolvimento de atividades de leitura e interpretação de textos dos gêneros charge, reportagem jornalística e anúncio/campanha publicitária para verificação de aprendizado ao final da PD, com a aplicação de uma atividade de análise final, visando verificar o conhecimento adquirido/aperfeiçoado);</p> <p>- Explicação e entrega dos TCLEs, (APÊNDICES B e C), para assinatura pelos responsáveis e estudantes;</p> <p>- Aplicação da análise inicial da PD - realizada em 2 aulas – 1h40min -.</p>	<p>Dificuldades gerais identificadas:</p> <p>- Insegurança de alguns alunos em responder aos questionamentos da maneira como interpretavam, ou seja, questionaram, inúmeras vezes, se a maneira como entenderam o questionamento era mesmo “aquilo”;</p> <p>- Dificuldade de materialização das ideias. Estudantes questionaram “<i>Profe, como posso escrever, no papel, isso?</i>”;</p> <p>- Quanto aos níveis de análise (Quadro 7), Nível Discursivo, percebeu-se que a maioria dos estudantes demonstrou dificuldades no momento de estabelecer relação entre as figuras, o tema e o contexto com a maneira como as categorias cromáticas, eidética e topológica estavam dispostas na charge, ou seja, qual a relação dessas com o interdiscurso observado. No entanto, quanto a presença da linguagem verbal, observou-se ter contribuído significativamente para a identificação do tema apresentado na charge. Esta constatação permite que se reflita acerca da necessidade da proposição de atividades que aprimorem a percepção dos educandos no tocante a relevância das categorias cromática, eidética e topológica na interpretação de textos multissemióticos;</p> <p>- Quanto aos aspectos elencados para análise no Nível Narrativo, o objeto valor dos sujeitos e as transformações buscadas foram identificadas parcialmente e de forma mais superficial, ou seja, a maioria identificou como sendo “pedir esmolas” para “alimentarem-se”;</p> <p>- Já no Nível Fundamental, embora o texto fosse fácil de compreender, os estudantes demonstraram dificuldade de identificar os temas opostos (riqueza <i>versus</i> pobreza, no caso da charge em análise). A identificação do tema, para eles, tinha o mesmo sentido de termos opostos.</p>

Fonte: A Autora (2022)

	COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR SEDE UNIÃO DA VITÓRIA DIREÇÃO PEDAGÓGICA		
	Nome: _____	Série: 2ª	Turma: A
Data: 13/09/2021	Professora: M.a Emili Coimbra de Souza	Turno: Manhã	3º Trimestre
<b>ANÁLISE INICIAL – PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO</b>			

**Objeto de conhecimento trabalhado:** Gênero textual charge.

**Perspectiva da semiótica abordada:** explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.

**Habilidades segundo a BNCC:** Localizar informações explícitas e implícitas no texto. Inferir o assunto principal, tomando como referência os elementos constitutivos do gênero charge. Compreender o sentido da ironia/humor presente nesse gênero. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, considerando o contexto em que foi usada. Inferir as intenções discursivas e o público-alvo do texto analisado.

1. Observe a imagem abaixo e responda às questões propostas:



Fonte: Disponível em: <<https://curtageografia.wordpress.com/2013/07/imagem3.jpg>>. Acesso em 10 set. 2020.

a) Charge é um texto em que o autor manifesta opinião crítica sobre determinado assunto. Qual é o assunto da charge acima? Que elementos do texto permitem-lhe dizer isso?

---



---



---

b) Na charge são utilizadas linguagens verbal e não verbal. Observe novamente o desenho da charge e responda:

b.1) Que detalhes são ressaltados em cada criança? Como é a proporção entre as partes do corpo deles?

---

---

---

---

b.2) E os adultos, como estão caracterizados?

---

---

---

---

b.3) Por que o desenho da charge exagera detalhes das personagens? Que efeito isso cria para o leitor?

---

---

---

---

b.4) Qual o papel dos elementos visuais (desenhos, cores, caricaturas) no entendimento do texto? Que detalhes parecem-lhe importantes ou engraçados?

---

---

---

---

b.5) O uso de traços finos e nítidos em personagens das charges retratam pessoas reais. Os grossos e exagerados representam tipos de pessoas. Observe a charge e responda: Qual o tipo de traço utilizado nas personagens? Com esse tipo de traço, o chargista retrata uma situação particular ou geral? Por quê?

---

---

---

---

c) Você identifica algum termo/expressão que possibilita mais de uma interpretação? Qual é? Com que intenção foi empregado/a na charge?

---

---

---

---

d) Leia as afirmativas a seguir e marque a conclusão mais adequada a respeito da charge analisada.

( ) A charge mostra a desigualdade social causada pela falta de planejamento familiar, em que ter mais de um filho significa miséria.

( ) A desigualdade ainda é um fruto de políticas assistencialistas como: o programa Bolsa Família, em que as pessoas buscam se beneficiar por intermédio dos filhos para aumentar a renda.

( ) No atual conjuntura, as pessoas se tornaram indiferentes aos problemas sociais, a exemplo disto, tem-se: o carro com vidros fechados e escuros, um pai que não se sensibiliza ao deparar-se com uma mulher pedindo ajuda.



( ) A charge retrata a desigualdade trazida pelo liberalismo econômico, pois os mais pobres enfrentam dificuldades de acesso ao emprego e à renda, tendo assim, que pedir no semáforo.

( ) A desqualificação da mão de obra, seja pela falta de estudo ou oportunidade, faz com que somente algumas pessoas tenham iPad e outros tenham que PEDIR.

e) A partir da resposta selecionada na questão anterior, que elementos do texto auxiliaram na identificação da crítica presente na charge?

---

---

---

---

f) Todos os textos se constroem a partir de duas ideias opostas, em que uma será defendida pelo autor e a outra será refutada, ou seja, uma será vista como positiva e outra como negativa, por exemplo, vida versus morte, saúde versus doença, alegria versus tristeza, campo versus cidade etc. Nesse caso do texto, quais são ideias/palavras que poderiam resumir a oposição de base do texto?

---

---

---

---

**QUADRO 9 – 2º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 20 de setembro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de textos sincréticos, ou seja, aqueles que fazem uso da linguagem verbal e não verbal (figuras) e os efeitos de sentido que essas produzem no leitor;</li> <li>- Reconhecer as características do texto sincrético em estudo (charge), a partir da percepção da articulação entre elas e a adequação ao público-alvo, aos objetivos do autor/chargista e à construção composicional e estilo do gênero, como forma de ampliar as possibilidades de interpretação de textos pertencentes a esse gênero;</li> <li>- Inferir, no texto chargístico, o efeito de ironia/crítica pelo uso ambíguo de expressão;</li> <li>- Possibilitar ao educando a ampliação do seu domínio de uso da norma padrão nas situações orais e de escrita.</li> </ul>	<p>Gênero textual charge (função social, estrutura composicional, estilo); Linguagem verbal e não verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada das questões contempladas na atividade de análise inicial, apresentadas em PowerPoint (primeiro somente as perguntas, com abertura para diálogo e, posteriormente, apresentação das respostas redigidas);</li> <li>- Proposição da leitura e interpretação de charge “Pai, eu quero morar naquele mundo”. (Atividade desenvolvida em duplas, a pedido dos estudantes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação positiva dos estudantes na manifestação de suas repostas e argumentações quando da análise das questões da análise final;</li> <li>- Relevante naturalidade por parte de alguns e preocupação de outros. Naturalidade relacionada ao fato de não ter sido uma avaliação com atribuição de nota. Preocupação no tocante à dificuldade de interpretar textos sincréticos e o interesse em saná-las;</li> <li>- Interesse e preocupação em desenvolver a atividade proposta com o intuito de aprimorar a leitura de textos sincréticos.</li> <li>- Durante a apresentação e comentário das respostas, quanto às questões correspondentes ao Nível Discursivo, os estudantes perceberam a importância da presença das figuras não verbais, suas disposições no espaço e cores. Exploramos a relevância dessas para identificar qual o objetivo da charge, se era destacar a situação das pessoas de classe social mais elevada ou não. Também notaram que os traços das pessoas contribuem na produção do efeito de sentido que o chargista pretende despertar no leitor. A partir dessas considerações, notaram ser mais fácil identificar o objeto valor dos sujeitos conseguir esmola/dinheiro para sanar suas necessidades básicas, como alimentação e, assim, as transformações buscadas.</li> <li>- Quanto aos termos opostos, ainda demonstraram dificuldade na identificação desses de acordo com o mesmo eixo semântico como, por exemplo, pobreza <i>versus</i> riqueza e qual era o eufórico e qual o disfórico.</li> <li>- No desenvolvimento da leitura e interpretação da charge proposta “<i>Pai, eu quero morar naquele mundo</i>”, já foi possível notar maior preocupação dos estudantes na observação das figuras, suas cores, fisionomia/vestuário das personagens, disposição no espaço, linguagem verbal para identificação do tema, do efeito de sentido que o chargista procurou despertar no leitor. Começaram a ficar atentos as figuras em primeiro e segundo planos. Que suas disposições auxiliam a identificar os termos opostos, o eufórico e o disfórico. Que a charge apresenta os dois mundos, mas a qual deles é dado ênfase na fala do menino quando observadas as demais figuras.</li> <li>- Importante destacar que na metodologia adotada para a realização da atividade proposta (em dupla), os estudantes demonstraram maior desprendimento para manifestarem suas opiniões ao colega, fato que possibilitou à doutoranda observar quais eram as maiores dificuldades e como as duplas procuravam caminhos para solucioná-las. As perguntas que acompanham a charge foram as quais os alunos mais tiveram dificuldades na análise inicial.</li> </ul>

Fonte: A Autora (2022)



COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR  
SEDE UNIÃO DA VITÓRIA  
DIREÇÃO PEDAGÓGICA

Série: 2ª Turma: A Data: 20/09/2021  
Professora: M.a Emili Coimbra de Souza Turno: Manhã 3º Trimestre  
**ATIVIDADE PROPOSTA 1- PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO**

1. Observe a charge abaixo e responda às questões propostas:



Fonte: Arionauro da Silva Santos (2019).

- Charge é um texto em que o autor manifesta opinião crítica sobre determinado assunto. Qual é o assunto da charge acima? Que elementos do texto permitem-lhe dizer isso?
- Qual o papel dos elementos visuais (desenhos, cores, caricaturas) no entendimento do texto? Que detalhes parecem-lhe importantes ou engraçados?
- O uso de traços finos e nítidos em personagens das charges retratam pessoas reais. Os grossos e exagerados representam tipos de pessoas. Observe a charge e responda: Qual o tipo de traço utilizado nas personagens? Com esse tipo de traço, o chargista retrata uma situação particular ou geral? Por quê?
- Análise as imagens que compõem a charge. Quais são os dois "mundos" que se opõem na ilustração? Quais figuras auxiliaram para sua resposta?
- Todos os textos se constroem a partir de duas ideias opostas, em que uma será defendida pelo autor e a outra será refutada, ou seja, uma será vista como positiva e outra como negativa, por exemplo, vida versus morte, saúde versus doença, alegria versus tristeza, campo versus cidade etc. Nesse caso do texto, quais são ideias/palavras que poderiam resumir a oposição de base do texto?

**QUADRO 10 – 3º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 27 de setembro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de textos sincréticos, ou seja, aqueles que fazem uso da linguagem verbal e não verbal (figuras) e os efeitos de sentido que essas produzem no leitor;</li> <li>- Reconhecer as características do texto sincrético em estudo (charge), a partir da percepção da articulação entre elas e a adequação ao público-alvo, aos objetivos do autor/chargista e à construção composicional e estilo do gênero, como forma de ampliar as possibilidades de interpretação de textos pertencentes a esse gênero;</li> <li>- Inferir, no texto chargístico, o efeito de ironia/crítica pelo uso ambíguo de expressão;</li> <li>- Analisar marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito [...], com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção;</li> <li>- Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, [...], cor, linhas, formas etc.), das performances (movimentos do corpo, gestos,) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação;</li> <li>- Possibilitar ao educando a ampliação do seu domínio de uso da norma padrão nas situações orais e de escrita;</li> <li>- Observar as relações interdiscursivas entre a charge proposta para interpretação e outros textos pertinentes a mesma temática.</li> </ul>	<p>Gênero textual charge (função social, estrutura composicional, estilo); Linguagem verbal e não verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção das atividades relacionadas a charge da aula anterior;</li> <li>- Proposição da leitura e interpretação das charges “Foto de casal acompanhado de babá em manifestação divide opiniões nas redes” e “Pode encher de boatos”. As perguntas que acompanham a charge foram as quais os alunos mais tiveram dificuldades na análise inicial. (Quanto à primeira charge, as questões foram desenvolvidas individualmente, para verificação de aprendizado de cada um, por escrito. A segunda, analisada oralmente, em grande grupo). <b>Após, registro no caderno, das respostas.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação crescente e mais segura dos estudantes na exposição de suas respostas e questionamentos;</li> <li>- Dificuldades, minoritárias, mas ainda presentes no tocante a análise/observação da disposição no espaço das figuras e sua relevância no entendimento do tema representado.</li> <li>- No desenvolvimento da leitura e interpretação das charges propostas para a aula, notou-se maior atenção as figuras, suas cores – motivo que pode ter gerado as escolhas -, fisionomias (personagens) – significação para reconhecimento do tema proposto pelo chargista; relação interdiscursiva com manifestações em uma e postos de combustíveis, em outra.</li> <li>- Estudantes demonstraram maior facilidade para identificar as transformações buscadas, porém ainda possuem dificuldade para reconhecer o objeto valor dos sujeitos, o que acarreta também dificuldades de identificação dos termos opostos, disforia e euforia.</li> </ul>

Fonte: A Autora (2022)



COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR  
SEDE UNIÃO DA VITÓRIA  
DIREÇÃO PEDAGÓGICA

Série: 2ª Turma: A Data: 27/09/2021  
Professora: M.a Emili Coimbra de Souza Turno: Manhã 3º Trimestre  
**ATIVIDADE PROPOSTA 2 - PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO**

1. Observe a charge abaixo e responda às questões propostas:



EXTRA.GLOBO, 2016

Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/foto-de-casal-acompanhado-de-baba-em-manifestacao-divide-opinioes-nasredes-18866609.html>

- a) Charge é um texto em que o autor manifesta opinião crítica sobre determinado assunto. Qual é o assunto da charge acima? Que elementos do texto permitem-lhe dizer isso?
- b) Qual o papel dos elementos visuais (desenhos, cores, caricaturas, disposição no espaço) no entendimento do texto?
- c) Quando olhamos a charge, iniciamos a leitura (visualização do texto) de cima para baixo ou de baixo para cima? Da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda?
- d) Todos os textos se constroem a partir de duas ideias opostas, em que uma será defendida pelo autor e a outra será refutada, ou seja, uma será vista como positiva e outra como negativa, por exemplo, vida versus morte, saúde versus doença, alegria versus tristeza, campo versus cidade etc. Nesse caso do texto, quais são ideias/palavras que poderiam resumir a oposição de base do texto?



COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR  
SEDE UNIÃO DA VITÓRIA  
DIREÇÃO PEDAGÓGICA

Série: 2ª

Turma: A

Data: 27/09/2021

Professora: M.a Emili Coimbra de Souza

Turno: Manhã

3º Trimestre

**ATIVIDADE PROPOSTA 3 - PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO**

1. Observe a charge abaixo e responda às questões propostas:



Fonte: LUCAS, Thiago Boatos. **Humor político**, 4 set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2QIOEZq>. Acesso em 21 set. 2021.

a) Charge é um texto em que o autor manifesta opinião crítica sobre determinado assunto. Qual é o assunto da charge acima? Que elementos do texto permitem-lhe dizer isso?

b) Qual o papel dos elementos visuais (desenhos, cores, caricaturas) no entendimento do texto?

c) Todos os textos se constroem a partir de duas ideias opostas, em que uma será defendida pelo autor e a outra será refutada, ou seja, uma será vista como positiva e outra como negativa, por exemplo, vida versus morte, saúde versus doença, alegria versus tristeza, campo versus cidade etc. Nesse caso do texto, quais são ideias/palavras que poderiam resumir a oposição de base do texto?

**QUADRO 11 – 4º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 04 de outubro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de textos sincréticos, ou seja, aqueles que fazem uso da linguagem verbal e não verbal (figuras) e os efeitos de sentido que essas produzem no leitor;</li> <li>- Reconhecer as características do texto sincrético em estudo (charge), a partir da percepção da articulação entre elas e a adequação ao público-alvo, aos objetivos do autor/chargista e à construção composicional e estilo do gênero, como forma de ampliar as possibilidades de interpretação de textos pertencentes a esse gênero;</li> <li>- Inferir, no texto chargístico, o efeito de ironia/crítica pelo uso ambíguo de expressão;</li> <li>- Analisar marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito [...] com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção;</li> <li>- Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, [...] cor, linhas, formas etc.), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</li> <li>- Possibilitar ao educando a ampliação do seu domínio de uso da norma padrão nas situações orais e de escrita.</li> </ul>	<p>Gêneros textuais charge e reportagem/ fotorreportagem/ fotografia (função social, estrutura composicional, estilo); Linguagem verbal e não verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção das atividades relacionadas as charges da aula anterior;</li> <li>- Retomada das características pertinentes ao gênero charge (apresentação em DataShow);</li> <li>- Proposição da leitura e interpretação de uma fotografia que estabelece relação interdiscursiva com a reportagem que será utilizada para estudo do gênero;</li> <li>- Comentários, em grande grupo, das questões propostas para interpretação (Fotografia projetada em Datashow).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação cada vez mais crescente e segura dos estudantes na exposição de suas respostas e questionamentos;</li> <li>- As dificuldades observadas, quando da correção da interpretação das charges, ainda se concentram, principalmente, na identificação do objeto valor dos sujeitos, o que acarreta também na dificuldade de identificação dos termos opostos, disforia e euforia.</li> <li>- Comentários positivos dos alunos ao relatarem a redução das dificuldades no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas nas aulas. Críticas positivas quanto a prática de leitura e interpretação adotada, diferente das vivenciadas em anos anteriores;</li> <li>- Quando do desenvolvimento das atividades propostas relacionadas à fotografia presente no gênero reportagem, os estudantes comentaram que estavam observando muitas pessoas, a maioria em segundo plano, e que “dava a impressão” que estavam em uma fila. Notaram a presença de uma mulher com um boné, no qual estava escrito “Venezuela”. Bandeiras ao fundo, hasteadas. A ideia que fizeram, baseados somente na fotografia, que se tratavam de pessoas a espera ou busca de algo, já que geralmente este é o motivo de pessoas estarem em filas.</li> <li>- Estudantes mais atentos aos detalhes manifestos no texto visual</li> </ul>

Fonte: A Autora (2022)



COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR  
SEDE UNIÃO DA VITÓRIA  
DIREÇÃO PEDAGÓGICA

Série: 2ª Turma: A Data: 04/10/2021  
Professora: M.a Emili Coimbra de Souza Turno: Manhã 3º Trimestre  
**ATIVIDADE PROPOSTA 4 - PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO**

A partir de agora você lerá trechos de uma reportagem. Observe, abaixo, uma das fotografias que fazem parte dessa reportagem e responda às questões propostas.



Filas em frente à sede da PF em Boa Vista chamam a atenção e revelam o crescimento da imigração venezuelana para Roraima — Foto: Inaê Brandão/G1 RR

- O que se observa em primeiro plano na imagem?
- E em segundo plano, isto é, ao fundo?
- Identifique na fotografia detalhes que permitem ao observador inferir o contexto em que ela foi tirada.
- A legenda da fotografia permite entender o assunto da reportagem?
- Opine: ao mostrar em primeiro plano, com mais detalhes, uma das pessoas da fila, que efeito de sentido se cria?



**QUADRO 12 – 5º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 18 de outubro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de textos sincréticos, ou seja, aqueles que fazem uso da linguagem verbal e não verbal (figuras) e os efeitos de sentido que essas produzem no leitor;</li> <li>- Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, [...] organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas;</li> <li>- Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, [...] fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, [...], vivenciando de forma significativa o papel de [...] crítico, [...] leitor, [...];</li> <li>- Analisar marcas que expressam a posição do enunciador acerca do tema e de recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, advérbios), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção;</li> <li>- Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens [...] e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação;</li> <li>- Possibilitar ao educando a ampliação do seu domínio de uso da norma padrão nas situações orais e de escrita.</li> </ul>	<p>Gênero textual reportagem (função social, estrutura composicional, estilo); Linguagem verbal e não verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi retomada a ideia da atividade desenvolvida na aula anterior – as respostas dadas aos questionamentos – e comentário acerca da proposta de atividades desta aula – sequência do estudo referente ao gênero reportagem -, a partir da leitura e interpretação de um infográfico;</li> <li>- Considerações acerca do gênero infográfico e suas contribuições para o entendimento de textos, neste caso do campo jornalístico.</li> <li>- Desenvolvimento das atividades propostas individualmente;</li> <li>- Correção das questões, apresentando-as em DataShow;</li> <li>- Entrega, para cada estudante, da reportagem “<i>Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista</i>”;</li> <li>- Leitura da reportagem – primeiramente, individual/silenciosa e, no segundo momento, em voz alta, organizada a sala em turnos de fala;</li> <li>- Questionamentos aos estudantes acerca do texto lido quanto à estrutura composicional e função social: - Como o texto estava organizado/apresentado ao leitor (manchete/título, título auxiliar/subtítulo, <i>lead</i> e corpo da reportagem); Como as informações estavam dispostas na reportagem; Assunto abordado;</li> <li>- Tarefa de casa: Releitura da reportagem e desenvolvimento das questões propostas.</li> </ul>	<p>Diante da síntese da atividade proposta e realizada nesta aula, destaca-se, como pontos positivos, os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentários de que a reportagem lida estabelece relação com a fotografia analisada na aula anterior e da leitura do infográfico pela presença de termos, como: Venezuela, fila (fotografia) com a ideia de refugiados, apresentada no infográfico;</li> <li>- Reconhecimento das marcas de fala das repórteres e dos entrevistados/venezuelanos.</li> </ul> <p>Quanto às dificuldades, percebeu-se que a maioria dos alunos desconhecia a função do <i>lead</i> em uma reportagem.</p>

Fonte: A Autora (2022)



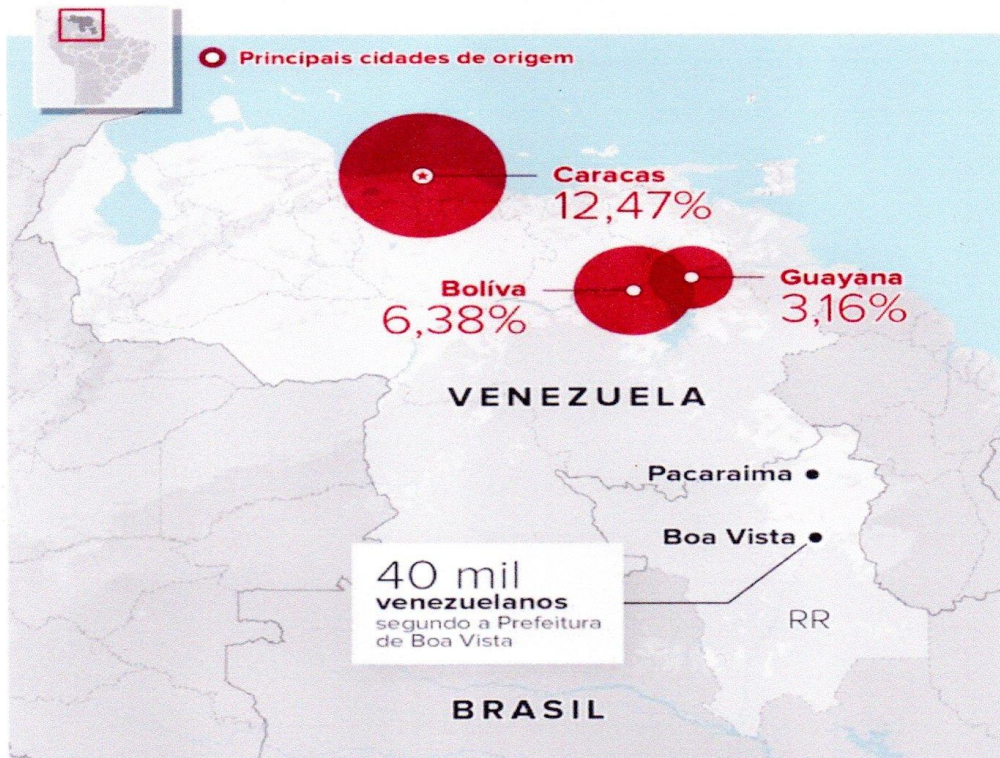
COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR  
SEDE UNIÃO DA VITÓRIA  
DIREÇÃO PEDAGÓGICA

Série: 2ª Turma: A Data: 18/10/2021  
Professora: M.a Emili Coimbra de Souza Turno: Manhã 3º Trimestre  
**ATIVIDADE PROPOSTA 5 - PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO**

1. Leia a parte de um infográfico que acompanha a reportagem e, em seguida, responda às questões:

## Fuga da fome

Como a imigração de venezuelanos transformou Boa Vista



Fonte: Polícia Federal. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fuga-da-fome-como-a-chegada-de-40-mil-venezuelanos-transformou-boa-vista.ghtml>>. Acesso em: 15 out. 2021.

- O que contribuiu para que grande quantidade de venezuelanos abandonasse o próprio país?
  - Levante hipóteses sobre outros motivos que podem levar um grande número de pessoas a deixar seu próprio país.
  - E os países que recebem os refugiados? Quais podem ser os impactos da imigração de um grande número de pessoas no país que as recebe?
2. A reportagem é assinada por Emily Costa, Inaê Brandão e Valéria Oliveira e foi publicada num portal de notícias em fevereiro de 2018. Você acha que as repórteres se deslocaram até os locais para levantar as informações e escrever a reportagem?

### **Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista**

Nas contas da prefeitura, imigrantes representam mais de 10% da população da cidade. O reflexo se vê nas ruas: praças ocupadas, abrigos lotados e casas com até 31 moradores. Fluxo migratório começou em 2015, bateu recordes em 2017 e está aumentando em 2018.

**Por Emily Costa, Inaê Brandão e Valéria Oliveira, G1 RR**

05/02/2018 07h24 Atualizado há 3 anos

Já é noite quando uma multidão de venezuelanos faz uma enorme fila para receber um pão e um copo de leite na praça Simón Bolívar, em Boa Vista. Famintos, eles devoram o alimento doado e depois se deitam no chão para dormir mais uma vez ao relento.

“A vida nas ruas do Brasil ainda é melhor do que continuar na Venezuela, porque aqui tem comida”, diz Luiz Gonzalez, de 36 anos, que chegou ao Brasil há menos de uma semana. Sem dinheiro, assim como muitos outros, ele dorme no chão da praça ocupada por mais de 300 venezuelanos recém-chegados a Roraima.

Essa cena tem se tornado cotidiana na cidade que recebe um número crescente de imigrantes. Já são 40 mil, segundo as contas da Prefeitura de Boa Vista, o que equivale a mais de 10% dos cerca de 330 mil habitantes da capital do estado com menor índice populacional do Brasil.

Os venezuelanos que buscam refúgio em Roraima fogem, principalmente, da fome. Mas não é só isso, eles também querem escapar da severa escassez de remédios, da instabilidade política e de uma inflação galopante de 700% na Venezuela, que corrói a moeda e faz com que cada vez mais pessoas busquem comida no lixo.



Imigrantes venezuelanos abrigados em instalações provisórias em Boa Vista (RO), 2018.



Acampamento improvisado para imigrantes venezuelanos em Boa Vista (RO).

A instabilidade política também preocupa. O presidente da Venezuela, Nicolás Maduro, se declarou candidato à reeleição, o que rendeu críticas da comunidade internacional. A Assembleia Nacional Constituinte, ligada a Maduro, decidiu antecipar o pleito, que seria no final de 2018, para antes de 30 de abril. Além disso, em uma decisão que agravou ainda mais a crise, o Tribunal Superior de Justiça recusou o registro de uma chapa que reúne vários partidos de oposição, deixando o caminho livre para a reeleição do presidente.

De 1º a 25 de janeiro, 8 mil imigrantes entraram pela fronteira terrestre de Pacaraima, município vizinho à cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén. No mesmo período, foram 5.952 fazendo o caminho de volta para o país natal, gerando um saldo que pode ser de 2 mil venezuelanos a mais em Roraima. Não é possível afirmar com precisão porque uma mesma pessoa pode ter entrado ou saído do país várias vezes.

Mesmo que não sejam precisos, os dados estimam uma realidade inegável. O impacto da imigração é notável por todos os lados. Nas ruas, português e espanhol se misturam e o 'portunhol' se populariza.

Por toda a cidade, há semáforos lotados de venezuelanos segurando placas em que pedem emprego. Outros estão nas portas dos supermercados em busca de comida e milhares dormem nas ruas, principalmente em praças. Os abrigos abertos pelo governo estão superlotados há meses e até 31 imigrantes vivem sob o mesmo teto em casas alugadas.

Na fuga da fome, o fluxo é desordenado e a imigração ocorre até a pé. Há venezuelanos que, sem dinheiro algum para custear passagens de vinda para o Brasil, decidem no auge do desespero caminhar e contar com a sorte de conseguir carona para percorrer os 218 km da BR-174 que separam Pacaraima e Boa Vista.

Esse foi o caso do jornalista Leonardo Cordova, de 28 anos. Ele convivia diariamente com a fome na casa onde morava em Cumaná, cidade costeira no estado de Sucre, Nordeste da Venezuela. No final de 2017, ele concluiu que tinha que ir embora do país.

"Eu não tinha dinheiro para nada e estava esperando uma bolsa de comida que o governo iria me vender de forma irregular. Estava cansado de viver nessa situação, e pensando em sair da Venezuela, mas

não tinha recursos para isso. Finalmente, a comida não chegou e fiquei realmente desesperado. Foi aí que decidi ir embora, peguei o pouco dinheiro que tinha e vim para o Brasil".

[...]

Nem todos os venezuelanos são considerados refugiados porque o refúgio é concedido àqueles que são forçados a deixar seu país devido a perseguições políticas, étnicas e religiosas. No caso de muitos, a fuga tem motivação econômica, apesar de existirem casos de pessoas que são vítimas de perseguição política ou relacionada à instabilidade e à insegurança na Venezuela. Eles pedem o visto de refúgio porque, mesmo tendo apenas a solicitação em mãos, já podem trabalhar legalmente no país.

[...]

A imigração impacta ainda os serviços de saúde e educação, que estão sobrecarregados, segundo as autoridades locais. Dados da Secretaria de Saúde de Roraima apontam que, em 2014, 760 venezuelanos foram atendidos na rede pública de saúde. Três anos depois esse número saltou para 15.055. Na única maternidade do estado, foram mais de 340 partos de mulheres venezuelanas em 2017.

O número de imigrantes que estão em Boa Vista também é refletido nas escolas da capital. A prefeitura diz que, de 2015 a 2017, o número de crianças venezuelanas matriculadas em escolas da rede municipal de ensino cresceu 1.064%. Além disso, só no ano passado, quase 300 famílias venezuelanas receberam o auxílio Bolsa Família na cidade (equivalente a 1% dos 24 mil beneficiários do programa em Boa Vista).

[...]

Quem olha de longe a multidão de venezuelanos abrigados na praça não imagina que ali tem gente que tinha casa própria, carro e uma vida estável na Venezuela. Hoje, quem dorme sob o chão duro e se alimenta do que ganha diz que tem saudade de casa e da família que ficou para trás. Mesmo assim, são unânimes: não querem voltar para a terra natal tão cedo.

[...]

#### **Seguindo em frente**

Enquanto estado, município e governo federal tentam encontrar soluções para o intenso fluxo venezuelano, imigrantes continuam cruzando diariamente a fronteira do Brasil.

Em comum, os milhares de estrangeiros que chegam a Roraima mostram que a fuga da fome não é só uma travessia por comida. É também uma luta para manter viva a esperança de ter um futuro melhor, deixando para trás as lembranças da fome e do desespero.

Uma gíria venezuelana comumente dita pelos imigrantes parece resumir bem o que eles sonham para o futuro: "echar pa'lante", que significa "seguir em frente". Assim como a professora universitária Lisbeth Canelón, de 29 anos, eles querem a chance de progredir e se reinventar.

"Quero retomar minha vida, aprender português, ensinar espanhol, trocar experiências. Preciso de trabalho, mas no Brasil eu quero ser parte da solução."

Emily Costa, Inaê Brandão e Valéria Oliveira, G1 RR. Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fuga-da-fome-como-a-chegada-de-40-mil-venezuelanos-transformou-boa-vista.ghtml>>. Acesso em: 15 out. 2021.

- a) Quais os dados presentes no título que chamam a atenção do leitor?
- b) Como as informações estão dispostas na reportagem/Como o assunto é abordado?
- c) Quais impressões vocês tiveram do texto?

### TAREFA DE CASA

1. O título e o subtítulo – também chamado, no jargão jornalístico, de linha fina – antecipam o assunto e o ponto de vista da reportagem.

- No lide, quais aspectos são apresentados (quem, o quê, quando, onde, como, por quê)?
- O título e a linha fina da reportagem apresentam um posicionamento sobre o assunto? Por quê?

2. Releia o primeiro e o segundo parágrafos.

*Já é noite quando uma multidão de venezuelanos faz uma enorme fila para receber um pão e um copo de leite na praça Simón Bolívar, em Boa Vista. Famintos, eles devoram o alimento doado e depois se deitam no chão para dormir mais uma vez ao relento.*

*“A vida nas ruas do Brasil ainda é melhor do que continuar na Venezuela, porque aqui tem comida”, diz Luiz Gonzalez, de 36 anos, que chegou ao Brasil há menos de uma semana. Sem dinheiro, assim como muitos outros, ele dorme no chão da praça ocupada por mais de 300 venezuelanos recém-chegados a Roraima.*

[...]

- Nesses parágrafos predominam as sequências descritivas ou narrativas? Justifique sua resposta.
- Que características as sequências narrativas atribuem ao texto da reportagem?
- No segundo parágrafo, o trecho entre aspas contém a transcrição da declaração do venezuelano Luiz Gonzalez. Que informações há sobre ele? Por que essas informações são relevantes?
- Qual é a função da transcrição de um depoimento dado por um venezuelano no contexto da reportagem?
- Identifique (sublinhe no texto) outra declaração que cumpre a mesma função.

3. Releia a reportagem e faça o que se pede.

- Localize e anote no caderno os dados estatísticos citados. Que efeitos eles criam no texto?
- Como os repórteres podem ter conseguido esses dados estatísticos?
- O que o repórter deve considerar ao eleger as fontes de informação?
- Segundo a reportagem, em que locais os imigrantes abrigam-se em Boa Vista? A realidade deles em Boa Vista é comum em todo o nosso país?

5. Releia o trecho abaixo e, em seguida, responda; você acha que ele pode provocar algum impacto no leitor da reportagem? Explique sua resposta.

*“Quem olha de longe a multidão de venezuelanos abrigados na praça não imagina que ali tem gente que tinha casa própria, carro e uma vida estável na Venezuela.”*

6. Releia o trecho do intertítulo “Seguindo em frente”.


- Segundo as informações contidas nesse trecho, o que os imigrantes venezuelanos buscam no Brasil?
- A professora universitária Lisbeth Canelón, de 29 anos, declara: *“Quero retomar minha vida, aprender português, ensinar espanhol, trocar experiências. Preciso de trabalho, mas no Brasil eu quero ser parte da solução”*.

Você acha que a escolha desse depoimento para concluir a reportagem revela a opinião dos repórteres? Justifique.

**QUADRO 13 – 6º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 25 de outubro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de textos sincréticos, ou seja, aqueles que fazem uso da linguagem verbal e não verbal (figuras) e os efeitos de sentido que essas produzem no leitor;</li> <li>- Analisar marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito e de recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, advérbios), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção;</li> <li>- Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens [...] e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação;</li> <li>- Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, [...] reportagens multimidiáticas, vivenciando de forma significativa o papel de analista, crítico, leitor, entre outros;</li> <li>- Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos [...] e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários;</li> <li>- Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade [...] analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor;</li> <li>- Possibilitar ao educando a ampliação do seu domínio de uso da norma padrão nas situações orais e de escrita.</li> </ul>	<p>Gênero textual reportagem (função social, estrutura composicional, estilo); Linguagem verbal e não verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente retomou-se o tema da reportagem a partir de questionamentos orais;</li> <li>- Correção das questões propostas como tarefa de casa. Durante a correção, realizou-se questionamentos, aos educandos, acerca da estrutura composicional do gênero, dos depoimentos pessoais presentes na reportagem. Função desses – comover o leitor e despertar a empatia pelo imigrante -;</li> <li>- Análise/comentários orais no tocante ao poder das fotografias, cenas escolhidas pela redatora, os detalhes que oferecem – ambientes fotografados que revelam a situação precária em que se encontram os imigrantes e que esse é mais um recurso para despertar a emoção e empatia no leitor – e, também, da importância dos dados numéricos apresentados;</li> <li>- Proposição de atividades que contemplavam a abordagem de recursos linguísticos, que operam como modalizadores.</li> <li>- Correção de atividades, com registro no caderno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diante da síntese da atividade proposta e realizada nesta aula, destaca-se, como pontos positivos, os seguintes aspectos:</li> <li>* Identificação de que os venezuelanos estavam em busca de melhores condições de vida, ou seja, conseguiram identificar o objeto valor dos sujeitos a partir dos questionamentos realizados quando da abordagem dos depoimentos citados no texto e das fotografias, as quais mostram as dificuldades enfrentadas pelos refugiados, no Brasil – vivendo em ruas e/ou alojamentos;</li> <li>* Reconhecimento do papel das imagens/fotos como recurso utilizado pelas repórteres para causar o efeito de sentido desejado no leitor – identificação de elementos verbais representados/semelhantes aos não verbais presentes nas imagens -.</li> <li>- Ainda notou-se dificuldades quanto aos seguintes níveis de análise:</li> <li>* Identificação dos termos opostos propostos na reportagem bem como a posição defendida pelo enunciador. Essas estão diretamente relacionadas a dificuldade de reconhecimento de termos opostos de mesmo campo semântico;</li> <li>* Associação de expressões modais com o efeito de sentido desejado pelas repórteres;</li> <li>* Entendimento do uso dos tempos verbais em reportagens.</li> </ul>

Fonte: A Autora (2022)

	COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR SEDE UNIÃO DA VITÓRIA DIREÇÃO PEDAGÓGICA		
	Série: 2ª	Turma: A	Data: 08/11/2021
Professora: M.a Emili Coimbra de Souza		Turno: Manhã	3º Trimestre
<b>ATIVIDADE PROPOSTA 6 - PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO</b>			

Olá, turma!!!!

Agora, após a correção das atividades referentes a reportagem “Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista”, novamente disponibilizo para vocês a reportagem “Fluxo de venezuelanos para Roraima em 2018 é 55% maior do que em todo 2017”, texto a partir do qual foi baseada a avaliação – Parcial 02 – de acordo com o calendário de avaliações trimestrais do 7º CPM. Recordem-se que a primeira reportagem mencionada está anexada ao caderno de cada um.

**Fluxo de venezuelanos para Roraima em 2018 é 55% maior do que em todo 2017**

*Para prefeita de Boa Vista, para evitar uma situação de colapso, 500 pessoas deveriam deixar a cidade por mês*



Criança venezuelana recebe vacina em Roraima

São Paulo – Todos os dias, 416 venezuelanos cruzam a fronteira com Roraima em busca de refúgio no Brasil. Dados obtidos em primeira mão por EXAME mostram que o número de pessoas que tentam fugir do caos social e econômico na Venezuela já é 55% maior nos cinco primeiros meses de 2018 do que em todo o ano de 2017, segundo dados compilados pela Prefeitura de Boa Vista e pelo Exército.

De acordo com a sondagem, dos 12 mil venezuelanos que entram por mês em Roraima, 22% (equivalente a 2,7 mil pessoas) permanecem em Boa Vista. Hoje, a cidade conta com 25 mil refugiados da Venezuela.

Se o fluxo migratório continuar nesse ritmo, a previsão é de que Boa Vista receba mais 10 mil venezuelanos até o fim do ano. Hoje, os refugiados vindos do país vizinho representam 7,5% da população do município.

Para atender ao elevado número de refugiados na cidade, o Exército instalou oito abrigos. Com cerca de 450 vagas cada, todos já estão completamente lotados.



[...]

### Serviços públicos

[...]

Na rede municipal de ensino fundamental, por exemplo, já há 2.094 crianças venezuelanas matriculadas. Mas não há estrutura para essa demanda. Segundo a prefeitura, as escolas da educação básica da cidade já estão funcionando 6% acima de sua capacidade. Nos próximos meses, o governo federal deve enviar ao município 50 contêineres para serem usados como estrutura provisória de salas de aula.

Na área de saúde, mais de 37 mil consultas médicas a estrangeiros foram realizadas só no primeiro trimestre de 2018. Os venezuelanos representam 47% do total de pacientes atendidos no período.

### Convivência

O quadro, segundo a prefeita, divide o sentimento dos moradores. Parte carrega um sentimento de revolta e concorda com a opinião do governo do estado em fechar a fronteira com a Venezuela. Por outro lado, há também um forte movimento de pessoas querendo ajudar.

“Existe, de fato, uma sensação de que os venezuelanos estão ocupando um espaço que não é deles. Parte da população não sai mais de casa com a mesma tranquilidade de antes”, diz Teresa. A prefeita pondera que os imigrantes não têm uma postura violenta, mas que a quantidade de pequenos furtos aumentou. A dificuldade em conseguir um emprego, segundo ela, é o principal fator para essa situação, que antes era rara na cidade.

“Para conseguir sobreviver, os venezuelanos passaram a pedir esmolas nos faróis e lotar as praças públicas para pedir dinheiro. A prática de crimes é consequência do desespero”, argumenta a prefeita.

Valéria Bretas. Fluxo de venezuelanos para Roraima em 2018 é 55% maior do que em todo 2017. *Exame*. 18 jun. 2018. Abril Comunicações S. A. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/fluxo-de-venezuelanos-para-roraima-em-2018-e-55-maior-do-que-em-todo-2017/>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

Então, para nos direcionarmos para a finalização do estudo deste gênero, amparados nas duas reportagens, analisaremos e responderemos as questões a seguir:

- a. Com relação à reportagem “Fuga da Fome”, qual o efeito que cria o discurso direto para o leitor da fala da professora universitária Lisbeth Canelón “*Quero retomar minha vida, aprender português, ensinar espanhol, trocar experiências. Preciso trabalho, mas no Brasil eu quero ser parte da solução*”, fala que encerra o texto?
- b. Após a leitura, análise e interpretação da reportagem, você percebeu alguma transformação ocorrida com os sujeitos (os imigrantes venezuelanos)? Qual?
- c. A partir das reflexões que realizamos, quais ideias/termos opostos estão representados na reportagem?
- d. Levando em consideração as duas reportagens, o assunto abordado é o mesmo? Em ambas o ponto de vista é o mesmo?
- e. Ocorreram mudanças de situação com os sujeitos nas duas reportagens considerando a situação inicial deles, ou seja, como viviam na Venezuela, com a situação atual em que se encontram no Brasil? As mudanças foram para melhor ou para pior? Para quem?
- f. Você identificou alguma fala contrária a presença/processo migratório dos venezuelanos para o Brasil? Em qual reportagem? Qual foi a manifestação contrária?

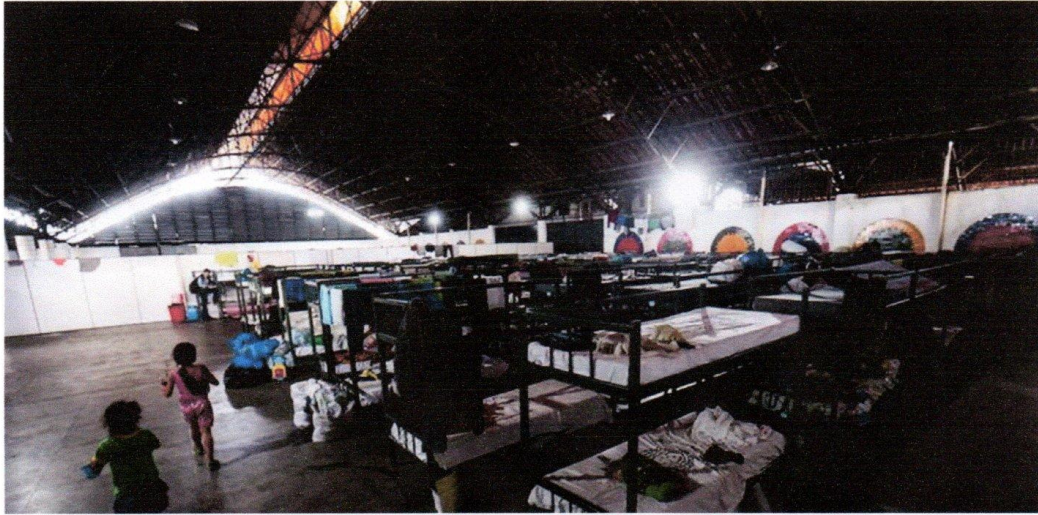
g. E quanto as imagens? Quais relações podemos estabelecer entre elas e o texto verbal?



Venezuelana mostra os pés marcados pelo Sol após dois dias viajando a pé e de carona entre Boa Vista e Pacaraima.



Criança venezuelana recebe vacina em Roraima



Imigrantes venezuelanos abrigados em instalações provisórias em Boa Vista (RO), 2018.



Acampamento improvisado para imigrantes venezuelanos em Boa Vista (RO).

**QUADRO 14 – 7º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 08 de novembro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de textos sincréticos, ou seja, aqueles que fazem uso da linguagem verbal e não verbal (figuras) e os efeitos de sentido que essas produzem no leitor;</li> <li>- Analisar marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito e de recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, advérbios), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção;</li> <li>- Analisar, [...] os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos [...] e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários;</li> <li>- Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade [...], comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor;</li> <li>- Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, [...] fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, vivenciando de forma significativa o papel de [...] analista, crítico, [...] leitor [...];</li> <li>- Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens [...] e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação;</li> <li>- Possibilitar ao educando a ampliação do seu domínio de uso da norma padrão nas situações orais e de escrita.</li> </ul>	<p>Gênero textual reportagem (função social, estrutura composicional, estilo);</p> <p>Linguagem verbal e não verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da reportagem “<i>Fluxo de venezuelanos para Roraima em 2018 é 55% maior do que em todo 2017</i>”, apresentado e entregue para os estudantes na aula anterior;</li> <li>- Questionamentos direcionados a percepção, pelos estudantes, da relação de intertextualidade com a reportagem já estudada “<i>Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista</i>”, quais elementos possibilitam identificar essa relação. Efeitos de sentido provocados no leitor. Identificação dos termos opostos. Função das imagens presentes no texto. Identificação e significação das falas citadas.</li> <li>- Desenvolvimento e correção das questões propostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diante da síntese da atividade proposta e realizada nesta aula, destaca-se, como pontos positivos, os seguintes aspectos:</li> <li>* Identificação da relação existente entre as duas reportagens a partir da identificação de mesmo tema, abordagens de outras dificuldades enfrentadas pelos refugiados além das já apresentadas na primeira reportagem, utilizando-se de depoimentos e imagens;</li> <li>* Reconhecimento do papel das imagens/fotos como recurso utilizado para causar o efeito de sentido desejado no leitor;</li> <li>* A partir da segunda reportagem de mesmo tema, os estudantes conseguiram identificar os termos opostos – pobreza <i>versus</i> riqueza, bem como reconhecerem a posição defendida pelos enunciadores – de que os refugiados buscam uma vida melhor no Brasil e que nós, cidadãos e governantes deveríamos prestar auxílio e promover oportunidades de que os refugiados possam reconstruírem suas vidas. No tocante a proposição de que os estudantes extraíssem e relacionassem dados fornecidos pelo infográfico com os citados na primeira reportagem, notou-se certa dificuldade.</li> </ul>

Fonte: A Autora (2022)


**QUADRO 15 – 8º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 22 de novembro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de textos sincréticos, ou seja, aqueles que fazem uso da linguagem verbal e não verbal (figuras) e os efeitos de sentido que essas produzem no leitor;</li> <li>- Estabelecer relações entre as partes do texto, [...] considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas [...];</li> <li>- Analisar, [...] marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades [...] e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores [...], uso de estratégias de impessoalização [...], com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção;</li> <li>- Analisar, a partir de referências [...] efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens [...] e de sua sequenciação [...] e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens [...] para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação;</li> <li>- Possibilitar ao educando a ampliação do seu domínio de uso da norma padrão nas situações orais e de escrita.</li> </ul>	<p>Gêneros textuais reportagem e anúncio publicitário<sup>16</sup> social (função social, estrutura composicional e estilo); Linguagem verbal e não verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada das características pertinentes ao gênero reportagem (apresentação em DataShow);</li> <li>- Apresentação de novo gênero textual para estudo – Anúncio publicitário social a partir de questionamentos direcionados a função social, estrutura composicional e estilo do gênero;</li> <li>- Proposição e desenvolvimento de atividades de leitura e interpretação de anúncio publicitário social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constatação do aprimoramento de conhecimentos acerca da função social, estrutura composicional e estilo do gênero reportagem a partir de respostas obtidas quando de questionamentos, por exemplo: visualmente, como a reportagem apresenta-se ao leitor; quais elementos devemos observar para reconhecer o efeito de sentido que o produtor do texto deseja despertar no leitor; relevância do uso de imagens em reportagens, reconhecimento de intertextualidade/interdiscursividade nos textos.</li> <li>- Quando da apresentação do gênero anúncio publicitário, notou-se aspectos positivos, como: observação dos traços apresentados em primeiro e segundo planos, cores, disposição de textos verbais no espaço (direita, esquerda, superior, inferior). Ambiguidade presente no uso da palavra “<i>trabalho</i>”.</li> <li>- No tocante aos aspectos negativos, observou-se a limitação do entendimento desse gênero somente com o intuito de venda de produtos. Pouca preocupação com logomarcas presentes. Relação da maneira como a letra é apresentada no texto verbal com o objetivo do anúncio da campanha (Erradicação do trabalho infantil). Dificuldade por parte de alguns na identificação dos termos opostos (trabalho <i>versus</i> estudo).</li> </ul>

Fonte: A Autora (2022)

<sup>16</sup> Anúncio publicitário social – São todas as campanhas voltadas para as causas sociais: desemprego, adoção do menor, doação de sangue, entre outras. São programas que procuram aumentar a aceitação de uma ideia ou prática social em um grupo-alvo.

Anúncio publicitário comercial - refere-se à publicidade e promoção de um determinado produto para atrair clientes e aumentar as vendas.

	COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR SEDE UNIÃO DA VITÓRIA DIREÇÃO PEDAGÓGICA			
	Série: 2ª	Turma: A	Data: 22/11/2021	
Professora: M.a Emili Coimbra de Souza			Turno: Manhã	3º Trimestre
<b>ATIVIDADE PROPOSTA 7 - PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO</b>				

GÊNERO TEXTUAL – ANÚNCIO PUBLICITÁRIO



1. Observe o anúncio e faça o que se pede:
  - a. Descreva a imagem do anúncio
  - b. Descreva também o que mais compõe o anúncio
  
2. Releia o texto escrito em destaque no anúncio.
  - a. Que ponto de vista ele defende?
  - b. Localize no texto em destaque no anúncio as palavras que se referem ao tema abordado e como eles se relacionam para compor a situação apresentada.
  - c. De que modo essas palavras auxiliam na compreensão da imagem?
  
3. As letras são impressas de acordo com um padrão, um tipo de traço e de desenho. Nos textos impressos, esse padrão de letra chama-se **FONTE**. Observe a fonte usada no texto central da imagem.
  - a. O traço das letras é reto ou arredondado?
  - b. Que uso diário esse formato de traço simula?

c. Onde se aprende, em geral, esse tipo de letra?

4. Releia o texto que aparece mais embaixo, em letras menores.

a. O que é informado?

b. De que maneira essa informação se relaciona ao texto principal do anúncio?

c. Por que essa data foi criada?

5. Na parte inferior do anúncio, aparece a logomarca dos órgãos responsáveis por ele. Quais são esses órgãos?

6. Abaixo das logomarcas há uma informação.

a. O que se informa?

b. No contexto do anúncio, o que essas informações sugerem ao leitor?

7. Qual das afirmativas abaixo completa adequadamente o enunciado?

Esse anúncio pode ser considerado:

a. de utilidade pública, porque o assunto tratado é importante para toda a sociedade.

b. de interesse institucional, porque as informações só interessam aos órgãos envolvidos.

c. de alcance individual, porque o assunto só diz respeito à criança maltratada no emprego.

d. de responsabilidade policial, porque trata de um crime.


---

**QUADRO 16 – 9º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 29 de novembro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar conhecimentos prévios dos estudantes acerca de textos sincréticos, ou seja, aqueles que fazem uso da linguagem verbal e não verbal (figuras) e os efeitos de sentido que essas produzem no leitor;</li> <li>- Estabelecer relações entre as partes do texto, [...] considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas [...]);</li> <li>- Analisar [...] marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito [...] e de diferentes recursos gramaticais [...] uso de estratégias de impessoalização [...] com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção;</li> <li>- Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens [...] e de sua sequenciação [...], das performances [...] e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens [...], para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação;</li> <li>- Possibilitar ao educando a ampliação do seu domínio de uso da norma padrão nas situações orais e de escrita.</li> </ul>	<p>Gênero textual anúncio publicitário (função social, estrutura composicional, estilo); Linguagem verbal e não verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção de atividades com apresentação do anúncio em DataShow.</li> <li>- Proposição e correção de atividades de leitura e interpretação acerca do mesmo anúncio;</li> <li>- Retomada das características do gênero em estudo;</li> <li>- Explicação acerca do desenvolvimento da atividade análise final a ser realizada na próxima aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhora no entendimento de aspectos relacionados ao formato de letra utilizado pelo anunciante no texto verbal – relação estabelecida com o texto não verbal (espaço que a criança deve frequentar, a escola);</li> <li>- Identificação do objeto valor – Primazia pelo estudo para crianças em idade escolar -;</li> <li>- Posição defendida pelo enunciador – Conscientizar o leitor da campanha de que lugar de criança é na escola e de seu papel de denunciante caso tenha conhecimento da prática do trabalho infantil.</li> </ul> <p>No tocante aos aspectos negativos, observou-se certa dificuldade no entendimento das escolhas linguísticas do enunciador, por exemplo o porquê do uso do tempo verbal no presente.</p>

Fonte: A Autora (2022)



	COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR SEDE UNIÃO DA VITÓRIA DIREÇÃO PEDAGÓGICA		
	Série: 2ª	Turma: A	Data: 29/11/2021
Professora: M.a Emili Coimbra de Souza		Turno: Manhã	3º Trimestre
<b>ATIVIDADE PROPOSTA 8 - PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO</b>			

Caros estudantes!!!!

Observe novamente o anúncio utilizado na aula passada prestando atenção ao desenho.

a. Descreva o desenho. Para isso, fale do tipo de traço e das cores usando as palavras e expressões que considerar mais adequadas entre as seguintes:

- para os traços – finos, grosseiros, bem definidos, mal definidos, um pouco borrados, bem nítidos;
- para as cores – puras, misturadas, escuras, claras.

b. O desenho permite identificar com exatidão quem é a pessoa representada no anúncio? Por quê?

c. A imagem ocupa que parte da superfície do anúncio?

d. Que impacto essa imagem, com as características que você identificou acima, causa no observador? O que você percebe e sente ao vê-la? Essa é uma imagem comum? O que não é comum causa mais impacto? O que ocupa mais espaço na superfície é mais ou menos importante? Se fosse uma criança bem desenhada, com todos os seus traços, o anúncio seria tão forte? Por quê?

e. Com relação a frase principal do anúncio, responda:

- Em que tempo verbal estão os verbos?
- O uso desse tempo verbal nesse tipo de anúncio ajuda a mostrar que as afirmações referem-se a ações que ocorrem num dado momento ou que duram? Por quê?
- Em campanhas como as que combatem o trabalho infantil, que efeito de sentido é criado pelo uso desse tempo verbal?

f. Na parte inferior do anúncio, há as logomarcas dos órgãos responsáveis pela campanha. Observe mais detalhadamente uma delas.



- O que aparece na parte verbal?
- Que imagem acompanha o texto verbal?
- A logomarca criada pela sigla, o nome do órgão e a imagem remetem a uma instituição particular ou pública? Por quê?
- Que relação há entre a logomarca e o que é representado no anúncio?

g. Analise outra logomarca do anúncio:




- Como são formadas as letras do nome do país?
- Abaixo do nome do país há uma frase. Que relação ela tem com o modo pelo qual foi escrito o nome do Brasil?
- O que essa frase, associada ao nome Governo Federal, deixa subtendido?

**QUADRO 17 – 10º ENCONTRO DA PD**

<b>DIA: 06 de dezembro (3 aulas)</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Passos do desenvolvimento da aula</b>	<b>Registro das impressões (dificuldades/facilidades de compreensão dos estudantes)</b>
- Aplicar a atividade de análise final, envolvendo os aspectos do gênero anúncio publicitário e dos níveis de análise que a semiótica propõe, visando a observação do conhecimento adquirido pelos estudantes, quando do término da aplicação da PD, no tocante a leitura e interpretação de textos sincréticos.	Gênero textual anúncio publicitário	- Explicação de como proceder com a resolução da atividade de análise final – comentando que se tratam de questões que abordam os aspectos estudados nas aulas anteriores.	Aspectos identificados após a aplicação da análise final: - Evolução na identificação da posição/tema defendida(o) pelo autor, já que todos direcionaram suas respostas para o fato de que as pessoas que fazem uso do Itaú Bankfone têm uma rotina familiar diferente das demais. Isso deve-se ao fato de que os estudantes aprimoraram a percepção dos elementos constitutivos das categorias cromática, eidética e topológica – os elementos de primeiro e segundo planos, sua relevância para o efeito de sentido desejado pelo anunciante (o menino desenhando a logo do banco, no ar; as cores características do banco); - Identificação dos termos opostos, no entanto com um número significativo de dificuldade no uso de termos opostos semanticamente adequados – lazer <i>versus</i> trabalho; - Crescimento na percepção da transformação de estado proposta ao leitor do anúncio publicitário, pois a grande maioria relatou que a transformação pretendida é a de que a pessoa não consumidora do produto oferecido pelo banco passe a usufruí-lo, consumindo/aderindo ao uso do produto Itaú Bankfone.

Fonte: A Autora (2022)

	COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR SEDE UNIÃO DA VITÓRIA DIREÇÃO PEDAGÓGICA		
	Nome: _____	Série: 2ª	Turma: A
Data: 06/12/2021	Professora: M.a Emili Coimbra de Souza	Turno: Manhã	3º Trimestre
<b>ANÁLISE FINAL – PROPOSTA DIDÁTICA - TESE DE DOUTORADO</b>			

**Objeto de conhecimento trabalhado:** Gênero textual anúncio publicitário.

**Perspectiva da semiótica abordada:** explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.

**Habilidades segundo a BNCC:** Localizar informações explícitas e implícitas no texto. Inferir o assunto principal, tomando como referência os elementos constitutivos do gênero charge. Compreender o sentido da ironia/humor presente nesse gênero. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, considerando o contexto em que foi usada. Inferir as intenções discursivas e o público-alvo do texto analisado.

1. Observe a imagem abaixo e responda às questões propostas:



Fonte: <https://www.putasacada.com.br/itau-bankfone-dm9ddb/>. Acesso em: 01 dez. 2021

Num texto verbovisual, como é o caso das campanhas/anúncios publicitários, imagens e palavras juntam-se para formar uma unidade de sentido, defender um ponto de vista e convencer o leitor a aceitá-lo. O sentido do texto é produzido não só com o que está dito, mas também com o que não está dito, os subtendidos. Assim, para que possamos identificar a ideia que deseja ser transmitida ao leitor, como estudamos durante nossas aulas, precisamos realizar um percurso de análise. Então comecemos.....

- Descreva a imagem do anúncio
- Descreva também o que mais compõe o anúncio além da imagem

b) Na charge são utilizadas linguagens verbal e não verbal. Observe novamente o desenho da charge e responda:

b.1) Que detalhes são ressaltados em cada criança? Como é a proporção entre as partes do corpo deles?

---



---



---



---

b.2) E os adultos, como estão caracterizados?

---



---



---



---

b.3) Por que o desenho da charge exagera detalhes das personagens? Que efeito isso cria para o leitor?

---



---



---



---

b.4) Qual o papel dos elementos visuais (desenhos, cores, caricaturas) no entendimento do texto? Que detalhes parecem-lhe importantes ou engraçados?

---



---



---



---

b.5) O uso de traços finos e nítidos em personagens das charges retratam pessoas reais. Os grossos e exagerados representam tipos de pessoas. Observe a charge e responda: Qual o tipo de traço utilizado nas personagens? Com esse tipo de traço, o chargista retrata uma situação particular ou geral? Por quê?

---



---



---



---

c) Você identifica algum termo/expressão que possibilita mais de uma interpretação? Qual é? Com que intenção foi empregado/a na charge?

---



---



---



---

d) Leia as afirmativas a seguir e marque a conclusão mais adequada a respeito da charge analisada.

( ) A charge mostra a desigualdade social causada pela falta de planejamento familiar, em que ter mais de um filho significa miséria.

( ) A desigualdade ainda é um fruto de políticas assistencialistas como: o programa Bolsa Família, em que as pessoas buscam se beneficiar por intermédio dos filhos para aumentar a renda.

( ) No atual conjuntura, as pessoas se tornaram indiferentes aos problemas sociais, a exemplo disto, tem-se: o carro com vidros fechados e escuros, um pai que não se sensibiliza ao deparar-se com uma mulher pedindo ajuda.

( ) A charge retrata a desigualdade trazida pelo liberalismo econômico, pois os mais pobres enfrentam dificuldades de acesso ao emprego e à renda, tendo assim, que pedir no semáforo.

( ) A desqualificação da mão de obra, seja pela falta de estudo ou oportunidade, faz com que somente algumas pessoas tenham iPad e outros tenham que PEDIR.

e) A partir da resposta selecionada na questão anterior, que elementos do texto auxiliaram na identificação da crítica presente na charge?

---

---

---

---

f) Todos os textos se constroem a partir de duas ideias opostas, em que uma será defendida pelo autor e a outra será refutada, ou seja, uma será vista como positiva e outra como negativa, por exemplo, vida versus morte, saúde versus doença, alegria versus tristeza, campo versus cidade etc. Nesse caso do texto, quais são ideias/palavras que poderiam resumir a oposição de base do texto?

---

---

---

---

## 5.2 RESULTADOS DA PD: ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DOS ADQUIRIDOS PELOS ESTUDANTES

Importante destacarmos, inicialmente, que a aplicação da análise inicial e final deu-se sem intervenção nossa, ou seja, os estudantes responderam às questões da análise inicial (charge enfocando tema da desigualdade social) a partir de conhecimentos já adquiridos durante suas trajetórias estudantis e a análise final foi respondida mediante conhecimentos adquiridos e aprimorados durante o desenvolvimento da PD.

Por sabermos que os textos multissemióticos são marcados pela integração entre palavra e imagem e conjugam as potencialidades dessas duas semioses na produção de um todo sincrético, coerente e indivisível, o leitor, no ato da leitura, deve atentar-se para com a relação entre os planos de conteúdo – níveis fundamental, narrativo e discursivo - e de expressão manifesta no texto, com o intuito de alcançar o objetivo pretendido.

Dessa maneira, quando da observação das respostas obtidas na análise inicial, percebemos que a maioria dos estudantes demonstrou dificuldades no momento de estabelecer relação entre as figuras, o tema e o contexto. Também não percebiam (pelo menos não de forma consciente) a função das categorias cromáticas, eidética e topológica na construção de sentidos do texto, ou seja, qual a relação dessas com o discurso nele veiculado.

A maioria dos estudantes não demonstrou atenção aos detalhes das figuras representantes das pessoas de classes sociais distintas, como: expressão facial – semblante de receio/medo, olhos arregalados; roupas desalinhadas; impressão da mãe empurrar o filho em direção ao carro, para pedir esmola e observada na curvatura do corpo do menino; criança ao colo (pois geralmente as pessoas de classes sociais menos favorecidas não possuem carrinhos para locomoverem-se com crianças, pelas ruas); a presença do pai engravatado e do filho deste com camiseta e bermuda, ambos bem vestidos e calçados, com fisionomias alegres, dentes bem cuidados; o toque de mão do pai nas costas do filho demonstrando carinho e atenção a ele, que segura o *i-Pad* em suas mãos, caminhando, ambos, tranquilamente. As observações realizadas pelos estudantes foram mais genéricas. Esta constatação permitiu-nos reflexões acerca da necessidade da proposição de atividades que aprimorem a percepção dos educandos no tocante a relevância das categorias cromática, eidética e topológica na interpretação de textos multissemióticos, em especial porque elas estão associadas às figuras representadas visualmente no texto.

Percebemos existir a percepção dos elementos não-verbais, por parte dos estudantes. No entanto, notamos ser importante um aprimoramento desse olhar, considerando que o

questionamento se referia aos detalhes ressaltados em cada criança; a proporção entre as partes do corpo deles e a caracterização dos adultos<sup>17</sup>. As constatações podem ser observadas nos trechos que sublinhamos, abaixo.

**Aluno A** - Na criança rica ela está bem vestida e limpa e a criança pobre está má vestida e suja. E as proporções são que uma tem o cabelo melhor enquanto o outro com um cabelo feio e bagunçado, as fisionomias do rosto da criança rica é melhor enquanto a criança pobre o rosto está deformado. O pai bem vestido, limpo e arrumado, enquanto a mãe está suja, má-vestida e desajeitada.

**Aluno B** - São ressaltados o modo de se vestir e as suas expressões corporais. É possível perceber a diferença no tamanho da cabeça, do nariz e da boca, sendo o da criança pobre maior do que a da criança de classe superior. Há diferença entre as vestimentas de ambos os pais, a expressão corporal e o modelo dos corpos também são diferentes, a mãe tem outra criança em seu colo, e o modo de falar entre os adultos é diferente, dando a entender que a mulher não possui seus estudos terminados, ou, até mesmo, nunca estudou.

**Aluno C** – É ressaltado as vestimentas e características físicas uma bem vestida ja as outras não, uma tendo os dentes e os outros banguelas e com marcas de sujeira. A proporção de tamanho é quase igual, porém uma tem mais dentes que as outras e cabelos. Um homem bem vestido e com sapato já a outra parte descalço, com um vestido e sem boa parte dos dentes.

**Aluno D** – Suas roupas, sua aparência. O homem esta representando que tem mais dinheiro e formalidade na hora de falar ao contrario da mulher.

**Aluno E** – O detalhe que eu reparei nas crianças é que uma tem roupa e ta com cara de feliz e a outra está sem camisa e com uma cara triste. O pai do menino está bem vestido e a mãe está sem sapato.

**Aluno F** – Uma das crianças está feliz com o presente, e esta bem arrumada, a outra está sem camisa com o que aparentam ser piolhos e com um rostinho triste. Um dos adultos está bem vestido de gravata, camisa e sapato, entregando um presente para seu filho, o modo que ele fala com o menino, é diferente do jeito que a outra mãe fala, a mãe esta com uma criança no colo e empurrando o filho para pedir, está com o cabelo solto, e descalço, apenas com um vestido.

<sup>17</sup> As respostas que apresentamos nesta análise foram transcrições literais, ou seja, tal como os alunos as escreveram.

Quanto à linguagem verbal, observou-se esta ter contribuído significativamente para a identificação do tema apresentado na charge, constatação que realizamos quando das respostas obtidas à pergunta referente ao assunto da charge e que elementos do texto permitiam dizer isso. Destacamos que o tema já estava dado no texto – título da charge -. Acreditamos que se não estivesse explícito, provavelmente os estudantes pudessem ter dito outros temas semelhantes ou próximos ao proposto pela charge.

As constatações podem ser observadas nos trechos que sublinhamos, abaixo.

**Aluno A** – Desigualdades sociais. O pai do menino que tem mais condições financeiras dá um I-pad para ele, já o menino que tem menos condições fala para ele pedir algo. Podemos perceber também na roupa dos personagens.

**Aluno B** – O assunto é a desigualdade social. Os elementos verbais (expressos por balões de fala) e os não verbais (imagens e desenhos).

**Aluno C** – Desigualdade social. É possível perceber por conta do título, das falas dos personagens e como eles estão vestidos.

**Aluno D** – A desigualdade social, percebemos pela linguagem, o pai entrega um presente para o garoto, enquanto a mãe do outro menino fala para ele ir pedir as coisas no semáforo.

**Aluno E** – O assunto da charge relata sobre as desigualdades sociais presentes na sociedade. Um dos elementos explícitos na charge é a linguagem não verbal, onde mostra o título “desigualdades sociais” e no comportamento dos personagens, que um está presenteando o filho com um I-pad e do outro lado, uma mãe mandando seu filho pedir alguma coisa no semáforo e segurando mais uma criança no colo.

**Aluno F** – O assunto se trata da desigualdade social, o que permite essa percepção é a linguagem verbal de uma das partes informal e ja da outra mais formal e a linguagem não verbal sendo uma das partes bem vestidas e limpa e a outra não.

No tocante a percepção da presença e função das categorias de análise do nível discursivo, mais especificamente, neste questionamento, da eidética, como possibilidade para a identificação do efeito de sentido proposto ao leitor, a partir do exagero nos detalhes das personagens, notamos que os estudantes demonstram reconhecer e estabelecer a relação entre



o perfil dos personagens e o efeito de sentido pretendido, como apresentado e destacado a seguir.

**Aluno A** - Para que possamos observar esses detalhes e diferenciar um personagem do outro, além de ajudar a interpretar o texto. O leitor consegue distinguir os personagens somente olhando para eles, além de da vida estabelecer uma ligação com fatos real.

**Aluno B** - Mostra uma forma de apresentar foco na linguagem, para assim, fazer o leitor observar tais características.

**Aluno C** – É exagerado para que possamos entender bem o que a charge quer dizer, o efeito criado, foi para observar e compreender a imagem.

**Aluno D** – Para melhor entendimento do leitor, é para mostrar sobre o que o tema da charge se trata e deixar claro as diferenças entre os personagens.

**Aluno E** – Para dar ênfase na ideia de desigualdade social e fazer com que o leitor perceba e entenda a diferença dos lados.

**Aluno F** – Para deixar claro a desigualdade social, um sentimento de reflexão.

E, quanto aos termos opostos do nível fundamental, os estudantes demonstraram dificuldade de identificar riqueza *versus* pobreza. A identificação do tema, para eles, tinha o mesmo sentido de termos opostos. Cremos que essa dificuldade esteja relacionada a dificuldade acerca do reconhecimento de palavras de mesmo campo semântico e de reconhecerem o processo de disjunção/conjunção com o objeto valor, como demonstramos nos sublinhados a seguir.

**Aluno A** - Dinheiro versus pobreza.

**Aluno B** - Um tem e o outro não tem. Pois um tem condições de comprar algo a seu filho e o outro não tem condições nenhuma por isso tem que pedir.

**Aluno C** – Defende a desigualdade e critica a falta de oportunidade.

**Aluno D** – Igualdade versus desigualdade.

**Aluno E** – A ideia de um pai estar presenteando um filho com um “I-PAD” e já a mãe ensinando o filho a pedir em um sinaleiro desde criança no caso a oportunidade versus a falta dela.

**Aluno F** – Classe social alta versus classe social baixa.

Observa-se, pelas respostas, que os alunos conseguem perceber que há ideias contrastando no texto. Alguns com um grau maior capacidade de abstração e tematização, outros menos. A propósito, a identificação de termos contrastantes foi um dos aspectos bastante explorado nas aulas subsequentes, com vistas a demonstrar que há sempre dois “lados” implicados num texto, mesmo que explicitamente se apresente apenas um dos termos no texto. Isso também foi pauta para debate e explicações sobre o caráter interdiscursivo dos textos, afinal não se pode falar de riqueza se não se levar em conta seu oposto, a pobreza e vice-versa. No caso do texto em análise, ambos os termos (riqueza x pobreza) estavam explícitos na imagem e no discurso verbal característico a um e outro universo. Foi nesse sentido que buscamos, a cada atividade desenvolvida, ir aperfeiçoando as capacidades de percepção dos alunos quanto à composição dos termos opostos sobre os quais se erigem os textos.

No estudo das charges, então, procuramos dar ênfase especial à observação dos elementos visuais e linguísticos para aguçar a capacidade de percepção dos termos opostos fundadores do texto e do ponto de vista defendido pelo autor.

Durante as aulas dedicadas ao estudo da leitura e análise de reportagem, aspectos do nível discursivo exigiram mais dos estudantes. Deveriam dedicar mais atenção quando da identificação de figuras verbais presentes para melhor compreensão do tema, pois os textos eram mais extensos, bem como observação e entendimento das escolhas linguísticas, depoimentos apresentados e o efeito de sentido que produziam no leitor. Importante destacar que os próprios alunos percebiam que, gradativamente, o nível de dificuldade, em alguns momentos da leitura, era maior. Comentavam que elementos deveriam ser lidos com maior atenção como, por exemplo, os recursos gramaticais utilizados pelo autor e a relação destes com os elementos não verbais. O entendimento do uso desses recursos causou dificuldades que ainda precisam ser revistas, abordando-se as escolhas linguísticas e os efeitos de sentido quando do estudo de textos de outros gêneros textuais não explorados nessa PD.

Dessa maneira, enquanto realizávamos a aplicação das atividades propostas nos encontros da PD, percebíamos que o número de estudantes que apresentava dificuldades ia reduzindo, pois eles se mostravam mais atentos aos detalhes, realizavam inferências a partir de

marcas do texto, relacionavam melhor aspectos visuais com os temas e com o texto verbal, assim como elaboravam respostas mais apuradas e com maior grau de abstração.

Outro aspecto significativo é que os alunos passaram a tentar às categorias plásticas, como a disposição dos elementos no espaço (esquerda/direita, acima/abaixo, primeiro/segundo plano), assim como estabelecer relação direta com elementos verbais na manifestação/representação da ideia defendida pelo autor do texto acerca de determinado tema. Essa constatação tivemos quando da finalização do estudo do gênero charge e começo da leitura e interpretação de texto do gênero jornalístico, com a leitura/análise de uma fotografia que fazia parte de uma reportagem, já que a maioria dos alunos perceberam que a imagem “deslocada” do texto permitiria várias interpretações e esse não seria o objetivo do autor do texto.

Na observação das respostas dadas à atividades propostas como análise final, em que exploramos um anúncio publicitário, constatamos que os alunos ainda apresentam dificuldades em questões que envolvem a identificação dos termos opostos – os estudantes reconhecem o efeito de sentido desejo pelo autor, no entanto apresentam dificuldades para definir termos opostos de mesmo campo semântico -, como pode ser observadas nas respostas de estudantes, abaixo.

**Aluno A** – Possibilidade X Impossibilidade.

**Aluno B** – Segurança X Insegurança; Felicidade X Infelicidade; Confiança X Desconfiança.

**Aluno C** – Tempo X Falta de tempo.

**Aluno D** – Praticidade X Despraticidade.

**Aluno E** – Com tempo X Perda de tempo.

**Aluno F** – Família versus solidão; difícil versus fácil; devagar versus ágil; infância versus adulto.

Cabe destacar, porém, que nem sempre essa é uma tarefa fácil, mesmo para analistas mais experientes. Considerando que se trata de alunos de ensino médio, que estão apenas sendo iniciados em preceitos que possibilitam análises textuais mais aprofundadas, é preciso considerar um avanço a percepção dos elementos apontados. A capacidade de percepção, de abstração e definição dos termos que melhor sintetizam a essência do texto pode ser

desenvolvida com um trabalho contínuo explorando tais aspectos.

Quanto às respostas obtidas no tocante aos questionamentos referentes a relação entre as figuras, o tema e o contexto com a maneira como as categorias cromáticas, eidética e topológica estavam dispostas no texto publicitário, a identificação do tema apresentado, o objeto valor dos sujeitos e as transformações buscadas, obtivemos êxito no aprendizado, por parte dos estudantes, pois a grande maioria passou a prestar mais atenção às figuras e relacioná-las aos temas e ao ponto de vista defendido pelo autor. Podemos notar isso nas passagens sublinhadas nas respostas abaixo:

- Quando questionados sobre a relação entre as figuras, o tema e o contexto com a maneira como as categorias cromáticas, eidética e topológica estavam dispostas no texto publicitário, algumas das respostas foram:

**Aluno A** - Em primeiro plano, conseguimos ver uma criança, de cabelos castanhos cacheados, usando uma blusa cinza/azul, de cor de pele clara e que está sorrindo, apontando para o símbolo do banco Itaú. Já no segundo plano, podemos ver uma família (mãe, pai e filha) jogando uma bola colorida, vemos também uma cadeira e um guarda-sol, um “morro” com muitas árvores, areia e um céu azul sem nuvens. Além da linguagem não verbal, conseguimos ver a parte verbal, como a frase: “Chegue em casa a tempo [...]”, o logotipo e a logomarca do banco Itaú.

**Aluno B** - Em primeiro plano temos a imagem de uma criança (menino), com o braço direito esticado e com um dos dedos apontando para o pingo do i. Atrás em segundo plano temos a areia da praia, uma pequena área com árvores e o que aparenta ser uma família brincando se divertindo com uma bola na areia perto de um guarda sol, e o céu azul atrás. O anúncio é composto por um slogan do itau e algumas frases, textos verbais.

**Aluno C** - A imagem se constitui de um garoto, em primeiro plano e com o foco da imagem voltado para ele. É um garoto branco, de cabelos encaracolados e camiseta azul. Vemos que ele está em uma praia, onde, em segundo plano e desfocado, há uma família de três pessoa, com objetos de praia ao seu redor, e uma bola de praia, no qual estão usando para se divertirem. Como elementos de linguagem verbal temos a logotipo do produto sendo anunciado: Itaú Bankfone; e ao lado o slogan do mesmo: feito para você fazer tudo. No canto inferior direito, temos a logomarca do Banco Itaú, e ao lado o slogan: Feito para você: que é a frase usada como leade do slogan do produto anunciado, apenas adicionando o “fazer tudo”. Mais acima, também vemos a frase de efeito da publicidade, e abaixo um texto, que serve de prólogo para o produto, falando suas funções e etc.

**Aluno D** - Em primeiro plano têm uma criança ela é branca têm cabelos cacheados sua roupa é uma camisa azul e em segundo plano o local que eles estão é uma praia e mais ao fundo têm uma família com: um pai, uma mãe e uma menina e todos com trajes de banho, está família aparenta ser a mesma da criança que está em primeiro plano, há família está ao lado de um guarda sol e uma cadeira de praia, todos estão felizes na imagem e a mãe e filha estão brincando com uma bola. Além da imagem o texto conta com linguagens verbais frases que estão especificando mais sobre o anúncio. As figuras do texto remetem um banco e para identificar por causa da logomarca do banco o nome do banco que é o “Itau”.

**Aluno E** - A uma criança que demonstra estar feliz na praia com sua família, a criança com cabelos enrolados com uma camisa azul transmitindo alegria, á familia atrás do menino está com roupas de banho brincando com guarda sol e cadeira de praia na mesma cor que a escrita grande onde o menino pos o dedo, todas as cores em armônia com a logo do Itau. A imagem vem acompanhada de linguagem verbal do anúncio feito pelo Itau juntamente a logo marca fazendo assim sua propaganda.

**Aluno F** – Em primeiro plano um garoto, aparentemente 6 anos de idade, com feição feliz, aparecendo apenas do peito para cima. Com o braço direito para cima, estando apenas o dedo indicador erguido, na ponta do dedo está o ponto da letra “i” da logomarca Itau bankfone. E no canto inferior direito o slogan do Itau feito para você. Em segundo plano a paisagem de um céu totalmente azul, areia de praia com uma familia brincando e atrás deles uma cadeira e um guarda-sol laranja a cor do Itau. O texto verbal do anúncio destacando “Chegue em casa a tempo de pegar seu filho na infância” e em baixo coloca todos os serviços do Itau Bankfone.

Sublinhamos, nas respostas acima, as passagens nas quais os estudantes apresentaram descrições mais detalhadas e atenção às figuras/elementos que compunham a imagem. Essa percepção, apresentada pelos estudantes, auxilia-os na construção do entendimento da tematização presente no texto e a construção do sentido proposta, demonstrando consciência de que não basta olharmos apenas para as figuras isoladamente na busca de temas, porque o texto é um todo, uma unidade de significado e cada elemento só produz sentido na relação com os outros aspectos presentes na materialidade textual. Caso não levemos em consideração as relações entre as figuras e temas no percurso da leitura, podemos construirmos sentidos equivocados.

- Quanto à identificação do tema/ da tese defendida pelo autor no anúncio publicitário, as respostas foram:

**Aluno A** - Colocaram apenas uma família, quase em desfoque para representar todas as outras se você se juntar a “família” do banco Itau. A felicidade da família na praia, juntos.

**Aluno B** - A ideia de que muitos não tem muito tempo por isso só tem uma família na praia, o banco fala que o Itaú Bankfone é feito para você fazer de tudo, como diz no anúncio chegue em casa a tempo de pegar seu filho na infância, ele vende a ideia de que com o Bankfone você ganha mais tempo.

**Aluno C** - Significa que há apenas uma família que está usando o produto para facilitarem suas vidas. E o futuro consumidor, observando essa situação, também terá vontade de passar o tempo com sua família na praia, e passará a usar o produto.

**Aluno D** - Que com este Itaú Bankfone quer dar mais tempo para o cliente do banco ficar com sua família e filhos por este motivo a família no fundo, querendo que seus clientes aproveitem seus filhos e sua infância de uma maneira que eles só façam pelo celular por isso a palavra “fone” que remete a “celular” e que eles não precisam ir ao banco físico e que este modo possui mais vantagens.

**Aluno E** - Que o tempo é deles e com esse novo produto podem ir a praia na hora que quiserem pois teriam mais tempo para fazer as coisas que gostam.

**Aluno F** – No anúncio o banco implicitamente está vendendo o tempo para família. Então somente uma família na praia como se eles já tivessem o Itaú Bankfone e agora estão curtindo na praia porque eles tem tempo para isso.

A partir das respostas apresentadas acima percebemos que a grande parte dos estudantes ampliou a capacidade de percepção/identificação da ideia proposta pelo autor na significação materializada pelas figuras. Neste texto específico notaram o vínculo estabelecido com a realidade vivida por muitas pessoas e, quem sabe, até mesmo por muitos deles - a falta de tempo/convívio com seus pais pelo excesso de afazeres destes.

- Na questão sobre o objeto valor dos sujeitos e as transformações buscadas, a maioria das respostas foi no sentido das descritas abaixo:

**Aluno A** - Eles querem que o leitor tenha mais tempo, e que não perca a infância de seus filhos. E para que o leitor consiga fazer isso, ele poderá fazer o cadastro no banco Itaú.

**Aluno B** - Que a pessoa se organize use o Bankfone e consiga ter tempo para fazer outras coisas.

**Aluno C** - De que o internauta compre e consuma o produto e passe a ter mais tempo com sua família, e, principalmente levando em destaque a frase de efeito do anúncio, mais tempo com seus filhos que estão em sua infância.

**Aluno D** - A transformação que o banco quer que aconteça é o que os clientes/pais tem tempo para os filhos e na imagem acima mostra que está família consegue atingir a mudança proposta pelo Itaú.

**Aluno E** - Que ele tenha mais tempo para passar com a família e que agora você possa fazer tudo pelo celular, pagar contas, tranferências e muito mais, ou seja, ele que facilitar a vida das pessoas.

**Aluno F** – O anúncio presupõe que as pessoas estão em disjunção com o seu objeto de valor, a família. E se você usar o Itaú Bankfone estará em conjunção com a sua família. Sendo essa a transformação do texto.

Nas respostas apresentadas acima, percebemos que os estudantes conseguiram aprimorar a percepção no tocante a identificação do objeto valor vendido no anúncio publicitário analisado, ou seja, que se os leitores comprarem o serviço ofertado pelo banco Itaú, mais tempo terão para disfrutar com suas famílias. A grande maioria, a sua maneira, demonstrou essa constatação.

Essas considerações apresentadas nos fazem refletir acerca de quais gêneros sincréticos são mais frequentes no cotidiano de nossos estudantes e como podemos ajudá-los a exercer a prática da leitura de maneira a melhor contribuir para sua formação e convivência em sociedade. Constatamos, também, que para o aprimoramento das competências leitoras em classe ou extraclasse, considerar a presença de elementos verbais e não verbais é basilar para educar e sugerir o despertar no aluno para construção das significações dos textos. Assim, os conceitos semióticos a respeito do texto e suas significações e os embasamentos teórico-metodológicos de sua concepção são considerados fundamentais na geração de conhecimentos para a formação do sujeito crítico.

Com a aplicação desta PD e apresentação das principais dificuldades e facilidade observadas, enfatizamos que ler, para a semiótica, é o ato do leitor/destinatário/educando ser capaz de fazer abstrações crescentes. Em se tratando de uma pesquisa acadêmica, isso não significa que eu, professora, ensinaria/ensinarei teoria semiótica, mas sim que guiada por preceitos da teoria é possível ajudar o aluno a sair do imediatamente visível – plano da

expressão - e que se dá a ver nas imagens ou a identificar nas figuras do texto – personagens, ambientes etc. – para depreender o que está sendo tematizado em níveis mais abstratos e profundos, nos textos.

Procuramos agir, durante nossa prática, como um sujeito que mediará a leitura, provocando o aluno a perceber/identificar marcas que constroem sentidos nem sempre ditos explicitamente, mas imbricados no texto. A mediação não tem em mente levar todos a lerem o mesmo sentido, mas a uma construção que implicaria diálogo, negociação, a recusa de sentidos que não encontram correspondência no texto, a abertura de sentidos não previstos mesmo pelo professor. Acreditamos isso ter alcançado, pois as evoluções de leitura e interpretação de textos sincréticos foram perceptíveis durante o processo desenvolvido com a turma.



## 6 CONCLUSÃO

Deste modo, espero que a minha curiosidade inicial possa ser dividida, especialmente com outros professores e alunos [...]. Por último, também espero que estas não sejam minhas últimas palavras [...], mas que sejam apenas as primeiras palavras de novas histórias de pesquisa (NÓBREGA, 2009, p. 228).

O ato de ler sempre foi e continuará sendo o principal responsável pelo alargamento intelectual e, conseqüentemente, social de um povo. É através da leitura que nos tornamos seres críticos, capazes de enxergar todas as nuances de um jogo chamado convívio social, no qual se dará bem aqueles que mantiverem com a leitura uma relação de entendimento.

Dessa maneira, percebemos que a leitura constitui-se como uma prática, que vai além da decodificação de palavras, uma vez que ela abrange a compreensão e a construção de sentido presente tanto no texto verbal quanto no visual. Nesse sentido, o domínio proficiente da leitura de textos multissemióticos é condição para o pleno desenvolvimento da cidadania, pois formam indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de (re)agir dentro das diversas esferas da sociedade com destreza e êxito nas práticas sociais.

No contexto social, as linguagens verbal e não verbal intermedeiam as relações entre os sujeitos e destes com o mundo, uma vez que constituem práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos. Logo, os gêneros participam ativamente da construção da identidade do sujeito, de modo a propiciar-lhe legitimidade e autonomia no contexto social em que se encontra. Daí a necessidade de importância de práticas pedagógicas diferenciadas no ambiente escolar, possibilitando aos estudantes contato com gêneros textuais que circulam diariamente no seu cotidiano social, aprimorando a capacidade de leitura e interpretação de textos sincréticos. Isso também justifica a escolha da temática deste estudo, o ensino de leitura a partir da abordagem de textos sincréticos (charge, reportagem e anúncio publicitário) – considerando mais especificamente a contribuição dos gêneros textuais multissemióticos enquanto produtores de significados no aprimoramento das competências leitoras de estudantes do 2º ano do ensino médio, a partir da aplicação de uma PD.

Partindo-se, assim, do estudo dessa temática, definiu-se o seguinte objetivo geral: aprimorar competências de leitura à luz de preceitos da semiótica discursiva com 23 estudantes do Ensino Médio a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos. Para que este objetivo fosse colocado em prática, tomou-se como *corpus* 23 interpretações iniciais e finais respondidas por estudantes uma

turma de 2º ano do ensino médio de um Colégio da Polícia Militar do sul do Paraná.

Na sequência, procurando alcançar o objetivo proposto, transformou-se o caráter intuitivo inicial do trabalho de leitura e interpretação de textos sincréticos em pesquisa científica e acadêmica, a partir da definição da questão norteadora desta pesquisa, e seguindo diversas linhas de fundamentação teórica nas etapas de desenvolvimento deste trabalho sobre leitura, noção de texto na concepção da semiótica discursiva, plano de conteúdo e de expressão, percurso gerativo de sentido, como forma de aprimoramento das competências leitoras.

Em consonância com o objetivo geral, a questão norteadora para esta pesquisa foi: como trabalhar a leitura de gêneros textuais sincréticos em sala de aula, à luz dos preceitos teórico-metodológicos da semiótica discursiva, de maneira a contribuir para a melhora das competências leitoras dos sujeitos no seu cotidiano escolar e social?

Para buscar uma resposta para a problemática proposta, desenvolvemos a PD que contemplou o estudo de textos sincréticos dos gêneros charge, reportagem e anúncio publicitário, observando suas características estruturais e sua função comunicativa, também de reconhecer formas de construção dos sentidos do texto, na leitura e interpretação a partir do estudo no nível discursivo da rede figurativa e temática, intertextualidade e/ou interdiscursividade, observação dos efeitos de sentido produzidos por elementos de ordem verbal e não verbal e categorias cromática, eidética, topológica na produção de sentidos; no nível narrativo da análise do objeto valor e as transformações buscadas ou realizadas; no nível fundamental da identificação dos termos opostos sobre os quais o texto se erige e da posição defendida pelo enunciador.

Acreditamos termos obtido êxito na escolha dos gêneros elencados acima. A charge - por apresentar um discurso que se mostrou proeminente a partir da exposição de fatos e situações com imagens (sempre chamativas) aliadas a uma linguagem simples (como a referência a desigualdade social, entre outros), situações presentes no cotidiano social do qual os leitores fazem parte; a reportagem – por apresentar um formato que chama atenção do aluno pelos seus recursos verbo-visuais, possibilitar por meio das análises dos títulos, dos títulos auxiliares e o lide nas reportagens e também pelo fato de esse gênero permite contato com diversos assuntos e opiniões do dia a dia, aproximando o texto da realidade do aluno e proporcionando-lhe uma leitura crítica de sua realidade social. Assim, o estudo desse gênero nas aulas de língua portuguesa promove a prática de leitura autônoma e crítica, além de estimular o hábito de leitura; e o anúncio publicitário – por transmitir ao leitor o envolvimento completo pelo produto/ideia apresentada, criando efeitos de sentido reais e persuasivos, pois o diferencial é comunicado prioritariamente pela linguagem visual e pela imagem.

A partir da problemática lançada e níveis de análise selecionados que nortearam nossa PD, pudemos observar, comparando dados obtidos na interpretação e final, que houve crescente aprimoramento das competências leitoras, pois nos aspectos relacionados aos níveis de análise os estudantes apresentaram maior clareza quando da observação dos aspectos relacionados a rede figurativa e temática, a relevância dessa como auxílio na compreensão da posição defendida pelo enunciador. Aspectos importantes a se destacar: pouco conhecimento, no início da aplicação da PD, da existência de termos opostos nos textos, ou seja, que sempre teremos uma ideia defendida e outra refutada, nos textos, pelos seus produtores e, ao final da PD, os educandos demonstrarem preocupação em conseguir identificá-la; a facilidade como estabeleceram a interdiscursividade/intertextualidade entre os textos utilizados bem como com situações do cotidiano vivenciado. Fator esse que os fizeram perceber serem conhecedores de fatos circundantes as suas realidades e que, mesmo retratados em textos, aqueles possuem conhecimento para relacioná-los com o seu dia a dia.

No entanto, é importante destacarmos a necessidade de estarmos atentos a aspectos abordados na aplicação da PD, nos quais os estudantes ainda demonstraram possuir dificuldades. São eles: a identificação de termos opostos – palavras de mesmo campo semântico – (dificuldade que atribuímos a importância de estudos relacionados a conteúdos específicos da Língua Portuguesa); aprofundamento nas práticas de leitura para identificar, com maior propriedade, as transformações buscadas ou realizadas, bem como de elementos de ordem verbal (escolhas linguísticas, principalmente nos textos jornalísticos), fator que também pode estar relacionado a conteúdos gramaticais da disciplina e, também, por se tratar esse gênero de uma narrativa mais extensa e estão interligadas com outras partes e relações infinitas, ou seja, a uma linearidade histórica que se recorta ao olharmos para um acontecimento momentâneo.

Reiteramos que a proposta de ensino com texto sincrético, delineada neste trabalho, não objetivou uma abordagem baseada na memorização de nomenclaturas, mas numa abordagem em que o fenômeno linguístico é concebido a partir de seu funcionamento em contexto de uso e há uma reflexão crítica da linguagem.

Dessa forma, um ensino significativo de textos multissemióticos se baseia na relação entre conteúdo e práticas sociais. Longe de isolar os fatos da linguagem de seus contextos de uso, nós, professores, ao trabalharmos com textos sincréticos devemos apresentar o papel deles na esfera social, possibilitando aos estudantes analisa-los, nos termos de Bakhtin, em relação dialógica, com outros produzidos na mesma esfera de circulação. Tendo em vista que vivemos numa sociedade altamente semiotizada, uma proposta de ensino com textos sincréticos revela a preocupação com a formação cidadã do sujeito, haja vista que a educação deve propiciar ao

sujeito-aluno condições para que ele possa agir em sociedade.

Ao mesmo tempo buscamos demonstrar que os textos que apresentam mais de uma linguagem em sua composição de seu plano de expressão devem igualmente ser tomados como unidades de sentido, sentido esse articulado por elementos das diferentes linguagens empregadas e, muitas vezes, constituídos de outros textos, como o exemplo de uma das reportagens estudadas na nossa PD, a qual recorreu ao gênero infográfico como recurso para produzir o efeito de sentido pretendido no leitor.

Assim, nesta pesquisa, comprovamos nossa tese de que um trabalho com gêneros textuais sincréticos pautado nos estudos da semiótica discursiva pode contribuir para alargar a compreensão leitora dos sujeitos, possibilitando-lhes a percepção de elementos explícitos e implícitos implicados na construção de sentidos dos textos. Este estudo pode ser fonte para futuras discussões que visem, diante do cenário de baixa capacidade na prática de leitura e na interpretação textual dos estudantes brasileiros, estimular a elaboração de estratégias pedagógicas, que tenham por objetivo aprimorar as competências leitoras de textos sincréticos de alunos do ensino médio, oportunizando a superação de muitas das dificuldades na interpretação e, também porque não dizer, de produção de textos.

Sabemos que, às vezes, torna-se um desafio fazer um trabalho voltado para a prática de compreensão leitora dentro de uma sala de aula de ensino médio devido a vários fatores. Mas, se queremos um processo de mudança e resultado satisfatório em nossos alunos, devemos nos empenhar para que nossos objetivos sejam alcançados.

Destacamos, ainda, a importância desse trabalho na relação entre o conhecimento acadêmico e a educação básica, na medida em que a discussão teórica serviu para conceber uma possibilidade de PD que pode ser operacionalizado em aulas de língua portuguesa no ensino médio. Foi a partir da finalidade de fomentar a discussão e a formação de leitores competentes, a partir do aprimoramento das competências leitoras, que este trabalho propôs a abordagem de textos sincréticos no âmbito da educação básica.

Chego ao final deste trabalho com saudade do que já passou. Preocupada com meu ofício e desejosa de construir caminhos que me permitam levar comigo todos aqueles que partilham os mesmos sonhos. Desejo contribuir com a escola, ou melhor, trocar com os que não de vir a frequentar esse ambiente, o que acumulei de melhor no decorrer destes anos de doutoramento, pois acredito que o ambiente escolar deva dar abertura para que o aluno defenda seu ponto de vista.

Acreditamos que nossa proposta, aqui apresentada, atende aos anseios apresentados pelos documentos oficiais tais como a BNCC (BRASIL, 2018), que preconiza que o ensino de

língua portuguesa tenha centralidade no texto e enfatiza a linguagem como forma de interação social. Assim, pontuamos que o ato de ler envolve práticas que se modificam a partir da emergência de nossos modos de ser e de viver, pois “[...] ler é então verbo transitivo que pressupõe distintos objetos, a demandar diferentes saberes para um sujeito em constante aprendizado, o que nos remete ao conceito de letramento” (SILVA; MELO, 2015, p. 124).

Como verbo transitivo, ler precisa de complementos que somente um leitor pode atribuir ao texto. Os objetos que completarão os sentidos do verbo surgirão do contexto social onde estão inseridos, das experiências adquiridas ao longo das muitas leituras, do olhar que cada leitor tem quando se posiciona diante do texto. Portanto, a escola precisa compreender que ler completa-se com o repertório, a história de vida de cada aluno.

E nós, educadores, temos a missão de mostrar as possibilidade de leitura de textos sincréticos aos nossos educandos, de maneira a torná-los sujeitos/cidadãos críticos nos seus cotidianos, agindo esses de forma consciente, que possam fazer questionamentos e, muitas vezes, propor soluções às perguntas as quais lhes são apresentadas, aprimorando, assim, suas competências leitoras acerca de quaisquer que sejam os gêneros textuais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia, e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da USP, 2003. p. 01-10.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas/USP, 2002.

\_\_\_\_\_. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.), **Introdução à linguística II** (princípios de análise). São Paulo: Contexto, 2003. p. 187-219.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões semióticas sobre a enunciação. In : DI FANTI, Maria da Gloria; BARBISAN, Leci Borges. (org.). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012. v. 1, p. 25-49.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 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)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CRESTANI, Luciana Maria, CAYSER, Elisane Regina; Sartori, Karin. Sobre ensinar a ler: um olhar às múltiplas semioses e discursos implicados na construção dos sentidos. *Revista Desenredo*, 15(1). Disponível em: [<https://doi.org/10.5335/rdes.v15i1.8996>], 2019.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e Compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DESIGUALDADE social. **Curta Geografia**, 2013. Charge. Disponível em:  
<https://curtageografia.files.wordpress.com/2013/07/imagem3.jpg>. Acesso em 10 set. 2020.

DISCINI, Norma. HQ e charge. In: LOPES, Ivã Carlos.; HERNANDES, Nilton. (Org). **Semiótica, objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz. Para uma definição das linguagens sincréticas. IN: OLIVEIRA, A. C. de; TEIXEIRA, L. (Org.) **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p.33-38.

\_\_\_\_\_. O ensino de português nos níveis fundamental e médio – problemas e desafios. In:

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Orgs). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p.95-116.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Análise do Discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin Mikhail. São Paulo: EDUSP, 1994, p.29-36.

\_\_\_\_\_. As astúcias da enunciação. As categorias de pessoa, espaço e tempo. 1. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva**. DELTA , São Paulo, v. 15, n. 1, 1999. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: jul. de 2019.

\_\_\_\_\_. O dialogismo. In: **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **A semiótica discursiva**. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander (orgs.). **Análises do discurso hoje**, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 121-144.

\_\_\_\_\_. **Para uma definição das linguagens sincréticas**. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs. ) . **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 15-40.

\_\_\_\_\_. **Elementos da Análise do Discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FLOCH, Jean Marie. **Les formes de l'impreinte**: Brandt, Cartier- Bresson, Doisneau, Stieglitz, Strand. Périgueux, Pierre Fanlac, 1986, p.218-233.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler** : em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Regina Souza. O texto verbo-visual da literatura infantil e ensino de leitura. **Blog Teoria e Crítica Literária**. 15 fev. 2010. Disponível em: <http://teoriaecriticaliteraria.blogspot.com/2010/02/o-texto-verbo-visual-da-literatura.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. O sincretismo no jornal. In: OLIVEIRA, A. C. de; TEIXEIRA, L. **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos da semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido** – ensaios semióticos. Petrópolis: 1975

\_\_\_\_\_. **Semântica estrutural**: pesquisa de método. 2. ed. São Paulo: Cultrix/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. Os Atuantes, os Atores e as Figuras. In: **Semiótica Narrativa e Textual**. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Da imperfeição**. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, [1961] 1975, p.39-97.

HERNANDES, Hilton. Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo. In: LOPES, I. C. e HERNANDES, N. (orgs.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 227-244.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO – INAF. Disponível em: < <https://ipm.org.br>>. Acesso em: 05 maio 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. 6 ed., São Paulo: Contexto, 1995.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002.

MICHAELIS: dicionário prático da língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009. (Michaelis prático)

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996

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

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

RACISMO e desigualdade social. **Charges protestantes**, 22 dez. 2007. Charge. Disponível em: <http://chargesprotestantes.blogspot.com/2007/12/racismo-e-desigualdade-social.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Arionauro da Silva. Desigualdade nos mantém na pobreza. **Correio Braziliense**, Brasília, 07 maio 2019. Blog do Ari Cunha. Charge. Disponível em: <https://blogs.correio braziliense.com.br/aricunha/desigualdade-nos-mantem-na-pobreza>. Acesso em: 10 set. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. **O que pode o leitor?**



EntreLetras, Araguaína (Online), v. 6, n. 2, p. 120-132, jul/dez, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. **Gragoatá**, Niterói, v. 16, p. 229-242, jan./jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 299-306

\_\_\_\_\_. Para uma metodologia dos textos verbovisuais. In OLIVEIRA, Ana Claudia de; de; TEIXEIRA, Lucia (Org.) **Linguagens na Comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p.41-77

\_\_\_\_\_. Achados e perdidos: análise semiótica de cartazes de cinema; In: LARA, Glaucia Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (Orgs.). **Análise do discurso hoje**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p.1-26.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA



**ESTADO DO PARANÁ  
POLÍCIA MILITAR  
DIRETORIA DE ENSINO E PESQUISA  
COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR - SEDE UNIÃO DA VITÓRIA**

Ao Comandante do 7º Colégio da Polícia Militar  
Cap. QOPM Adair Aparecido ZEM

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA  
REFERENTE À APLICAÇÃO DA PARTE PRÁTICA DA TESE DE DOUTORADO**

Através do presente instrumento, solicitamos do Comando do 7º Colégio da Polícia Militar, autorização para realização da pesquisa integrante da Tese de Doutorado – **DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS LEITORAS: UMA PROPOSTA À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**, da pesquisadora Emili Coimbra de Souza, aluna do Curso de Doutorado em Letras da Universidade de Passo Fundo – UPF, orientada pela Professora Doutora Luciana Maria Crestani, que será aplicada a alunos da 2ª série do Ensino Médio.

A aplicação da proposta de trabalho com os gêneros discursivos charge, anúncio publicitário, tira e reportagens jornalísticas ocorrerá entre os meses de agosto a novembro de 2021, durante as aulas das disciplinas de Produção Textual e Língua Portuguesa, disciplinas essas ministradas pela pesquisadora. O objetivo desta pesquisa é desenvolver uma proposta prática de trabalho, baseada nos estudos da semiótica discursiva, com estudantes do Ensino Médio, a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos.

A identificação dos participantes não será divulgada. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas se terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados fornecidos.

Certos do deferimento do pedido, aguardamos a autorização.

Atenciosamente,

  
Emili Coimbra de Souza

Doutoranda em Letras na UPF – Universidade de Passo Fundo

União da Vitória, 10 de agosto de 2021.

  
CAP. QOPM ADAIR APARECIDO ZEM  
Comandante do Colégio da Polícia Militar  
Sede União da Vitória – 7º CPM  
RES. 804/21 – DOE 15/03/2021

*Liante em 11/08/21.  
2. Defiro o pedido anexado.  
3. Retorne a solicitante para as  
demais providências.*

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO OS RESPONSÁVEIS (MODELO)



### ESTADO DO PARANÁ POLÍCIA MILITAR DIRETORIA DE ENSINO E PESQUISA COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR - SEDE UNIÃO DA VITÓRIA

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis (TCLE)

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS LEITORAS: UMA PROPOSTA À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**, parte integrante da tese de doutorado de responsabilidade da pesquisadora e professora de Produção Textual e Língua Portuguesa do 7º CPM, Emili Coimbra de Souza.

Esta pesquisa justifica-se por tratar do desenvolvimento de uma proposta prática de trabalho, baseada nos estudos da semiótica discursiva, com estudantes do Ensino Médio, a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos. Reconhecemos a importância deste aprimoramento, pois a leitura se constitui como uma prática social com diferentes funções, pelas quais os estudantes podem perceber que ler não é somente compreender o conteúdo do texto, mas também como forma de aprimorar a comunicação, a aquisição de conhecimentos, a ampliação dos horizontes em relação ao mundo e às questões inerentes ao seu ambiente social.

Selecionamos, para aplicação da parte prática desta pesquisa os gêneros textuais charge, anúncios publicitários, tiras e reportagens jornalísticas. Quanto à escolha desses gêneros atribuímos ao fato de que, nas práticas de interação social, os textos não são apenas verbais. Ao contrário, a percepção dos sentidos criados por elementos não verbais é uma habilidade cada vez mais exigida nas leituras diárias.

Ressaltamos, também, o anseio de que seu(sua) filho(a) perceba que a leitura e interpretação de textos sincréticos, em sala de aula, também são úteis para a leitura de outros textos que circulam em sua esfera social, e que a interpretação desses textos possibilitara um melhor entendimento do mundo e de si mesmos, algo que não se restringe ao ambiente escolar.

Assim, para que esse aperfeiçoamento ocorra, um ensino de leitura nessa perspectiva precisa ser pautado em teorias do texto e do discurso que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que os cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social, ou seja, que o(a) torne sujeito apto a perceber efeitos de sentidos provocados pela seleção de vocábulos, de imagens, de cores, de organização espacial, enfim, de recursos presentes no arranjo textual.

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em aprimorar competências de leitura à luz de preceitos da semiótica discursiva com 23 estudantes do Ensino Médio, a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos. Como objetivos específicos, elenca-se: reiterar a proposição da semiótica discursiva como uma das teorias do texto e do discurso que ampara a análise de diferentes elementos semióticos na constituição textual; vislumbrar metodologias de abordagem de diferentes textos em sala de aula, adequando aspectos teóricos às práticas de ensino da leitura, à luz da semiótica discursiva; ampliar a percepção dos estudantes quanto à

identificação de marcas no texto que auxiliam no processo de compreensão dos seus sentidos; ressaltar a importância da consideração dos elementos não verbais para a construção do sentido nos textos; contribuir para a melhor contribuição e interpretação de textos que circulam no ambiente escolar e social dos estudantes.

Caso o(a) senhor(a) autorize, seu filho irá participar desta pesquisa durante as aulas das disciplinas de Produção Textual e Língua Portuguesa, com início previsto durante o mês de agosto.

A participação de seu(sua) filho(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora ou equipe pedagógica/Comando do 7º CPM sobre o assunto. O(A) senhor(a) ainda terá garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a esta pesquisa em qualquer etapa de sua aplicação.

O(A) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação e não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa. No entanto, a participação dele(a) poderá contribuir no aprimoramento da leitura e interpretação de textos, ampliando a competência leitora e de análise textual de seu (sua) filho(a) nas atividades de sala de aula e fora dela, assim como os resultados obtidos com esta prática pedagógica poderão contribuir no aprimoramento da leitura de outros alunos que ainda cursarão o Ensino Médio neste colégio.

A identificação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa não será divulgada. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas seu(sua) filho(a) não serão divulgados. O(A) senhor(a) terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados fornecidos. Além disso, o(a) senhor(a) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo esclarecer dúvidas agora ou a qualquer momento.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Emili Coimbra de Souza, nas segundas-feiras, pela manhã, no 7ºCPM, ou com o Programa de Pós-Graduação em Letras - UPF, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se o(a) senhor(a) concorda que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque se nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e outra com a pesquisadora.

União da Vitória, \_\_\_\_ de agosto de 2021.

Nome do(a) aluno(a) participante: \_\_\_\_\_

Nome do Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Orientadora da Pesquisa: Professora Doutora Luciana Maria Crestani  
E-mail: lucianacrestani@upf.br

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (MODELO)



**ESTADO DO PARANÁ  
POLÍCIA MILITAR  
DIRETORIA DE ENSINO E PESQUISA  
COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR - SEDE UNIÃO DA VITÓRIA**

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos participantes da pesquisa (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS LEITORAS: UMA PROPOSTA À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**, parte integrante da tese de doutorado de responsabilidade da pesquisadora e professora de Produção Textual e Língua Portuguesa do 7º CPM, Emili Coimbra de Souza.

Esta pesquisa justifica-se por tratar do desenvolvimento de uma proposta prática de trabalho, baseada nos estudos da semiótica discursiva, com estudantes do Ensino Médio, a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos. Reconhecemos a importância deste aprimoramento, pois a leitura se constitui como uma prática social com diferentes funções, pelas quais os estudantes podem perceber que ler não é somente compreender o conteúdo do texto, mas também como forma de aprimorar a comunicação, a aquisição de conhecimentos, a ampliação dos horizontes em relação ao mundo e às questões inerentes ao seu ambiente social.

Selecionamos, para aplicação da parte prática desta pesquisa os gêneros textuais charge, anúncios publicitários, tiras e reportagens jornalísticas. Quanto à escolha desses gêneros atribuímos ao fato de que, nas práticas de interação social, os textos não são apenas verbais. Ao contrário, a percepção dos sentidos criados por elementos não verbais é uma habilidade cada vez mais exigida nas leituras diárias.

Ressaltamos, também, o anseio de que você perceba que a leitura e interpretação de textos sincréticos, em sala de aula, também são úteis para a leitura de outros textos que circulam em sua esfera social, e que a interpretação desses textos possibilitara um melhor entendimento do mundo e de si mesmos, algo que não se restringe ao ambiente escolar.

Assim, para que esse aperfeiçoamento ocorra, um ensino de leitura nessa perspectiva precisa ser pautado em teorias do texto e do discurso que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que os cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social, ou seja, que o(a) torne sujeito apto a perceber efeitos de sentidos provocados pela seleção de vocábulos, de imagens, de cores, de organização espacial, enfim, de recursos presentes no arranjo textual.

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em aprimorar competências de leitura à luz de preceitos da semiótica discursiva com 23 estudantes do Ensino Médio, a partir de gêneros textuais sincréticos, verificando a validade desse processo no aprimoramento da leitura e interpretação de textos. Como objetivos específicos, elenca-se: reiterar a proposição da semiótica discursiva como uma das teorias do texto e do discurso que ampara a análise de diferentes elementos semióticos na constituição textual; vislumbrar metodologias de abordagem de diferentes textos em sala de aula, adequando aspectos teóricos às práticas de ensino da leitura, à luz da semiótica discursiva; ampliar a percepção dos estudantes quanto à

identificação de marcas no texto que auxiliam no processo de compreensão dos seus sentidos; ressaltar a importância da consideração dos elementos não verbais para a construção do sentido nos textos; contribuir para a melhor contribuição e interpretação de textos que circulam no ambiente escolar e social dos estudantes.

Caso concorde em contribuir com a pesquisa, você irá participar desta pesquisa durante as aulas das disciplinas de Produção Textual e Língua Portuguesa, com início previsto durante o mês de agosto.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém se você sentir dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora ou equipe pedagógica/Comando do 7º CPM sobre o assunto. Você ainda terá garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a esta pesquisa em qualquer etapa de sua aplicação.

Você e seu(sua) responsável não receberão remuneração pela participação e não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa. No entanto, sua participação poderá contribuir no aprimoramento da sua leitura e interpretação de textos, ampliando a competência leitora e de análise textual nas atividades de sala de aula e fora dela, assim como os resultados obtidos com esta prática pedagógica poderão contribuir no aprimoramento da leitura de outros alunos que ainda cursarão o Ensino Médio neste colégio.

A sua identificação não será nesta pesquisa não será divulgada. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você não será divulgado. Você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados fornecidos. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o contato telefônico do 7º CPM, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento junto à equipe pedagógica.

Caso tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Emili Coimbra de Souza, nas segundas-feiras, pela manhã, no 7ºCPM, ou com o Programa de Pós-Graduação em Letras - UPF, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se concorda em participar desta pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque se nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

União da Vitória, \_\_\_\_ de agosto de 2021.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Orientadora da Pesquisa: Professora Doutora Luciana Maria Crestani

E-mail: lucianacrestani@upf.br

## ANEXO A – PLATAFORMA BRASIL – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE) Nº 05254918.2.0000.5342



The screenshot displays the 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' page on the Plataforma Brasil system. The interface includes a green header with the logo and navigation buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user is identified as 'Emilí Coimbra de Souza - Pesquisador | V3.2' with a session expiration of 39min 54. The main content area shows the following project details:

**DETALHAR PROJETO DE PESQUISA**

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Gênero Discursivo Charge - Perspectivas interdiscursivas e sincréticas na formação do leitor  
**Pesquisador Responsável:** Emilí Coimbra de Souza  
**Área Temática:**  
**Versão:** 1  
**CAAE:** 05254918.2.0000.5342  
**Submetido em:** 19/12/2018  
**Instituição Proponente:** Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

A circular stamp with the text 'COORDENADOR' and 'PLATAFORMA BRASIL' is visible on the right side of the details. At the bottom right, the receipt information is shown: 'Comprovante de Recepção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1276931'.