

(MULTI)LETRAMENTOS NA ESCOLA: PROPOSIÇÕES DA SEMIÓTICA DISCURSIVA À AÇÃO DIDÁTICA

*(MULTI)LITERACIES IN SCHOOL: PROPOSITIONS OF
DISCURSIVE SEMIOTICS TO DIDACTIC ACTION*

Eliane Soares de LIMA¹

Resumo: Diante da tarefa insistentemente cobrada ao professor da Educação Básica de trabalhar dentro da perspectiva dos multiletramentos, para uma efetiva apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos, propomos apresentar e discutir algumas das contribuições que a Semiótica Discursiva pode oferecer. Para isso, dois textos serão brevemente analisados, um meme e uma pintura, buscando demonstrar o caminho de análise que pode ser seguido: da superfície textual ao exame da estruturação a ela subjacente, responsável pelos sentidos não explicitados, mas fundamentais à significação final de um dado texto.

Palavras-chave: Ensino. Letramento. Multiletramentos. Prática didática. Semiótica Discursiva.

Abstract: In fundamental education teachers are supposed to work within the multi-literacies perspective so that their students can develop deeper understanding and mastery of reading and writing. Taking this difficult task into consideration, this article aims to present and discuss some contributions that the Discursive Semiotics can offer. To meet this target, two texts – a meme and a painting – are briefly analyzed seeking to demonstrate the analytical way that can be followed: from the textual surface to the examination of the underlying structure, which is responsible for meanings that are non-explicit, but nevertheless fundamental to the final significance of a given text.

Keywords: Teaching. Literacy. Multiliteracies. Didactics practices. Discursive Semiotics.

¹ Lima. USP. E-mail: li.soli@usp.br. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0198-4473>.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Introdução

Diante da transformação da dinâmica da prática didático-pedagógica, imposta pelo saber a ensinar descrito nas últimas reformas curriculares (PCNs e BNCC), um dos grandes desafios colocados aos professores da Educação Básica no processo de ensino-aprendizagem tem sido, no que se refere aos objetivos e objetos de ensino com os quais devem lidar, o modo de trabalhar em sala de aula com a diversidade de gêneros discursivos – cada vez mais complexos, se pensarmos nas formas textuais emergentes da cultural digital, por isso mesmo tão enfatizada nas orientações da BNCC. Os discursos neles enunciados são manifestados por diferentes situações de enunciação, cada qual com suas especificidades discursivo-textuais, com suas exigências de habilidades práticas de compreensão e produção; o que complica a tarefa do docente de lançar luz, durante as atividades de leitura e escrita, não só aos elementos de estruturação desses diferentes textos, e à articulação entre eles, mas principalmente à sua função na produção dos sentidos gerados, tal como se espera de uma prática de ensino de fato “(multi)letradora”.

É justamente nesse contexto que a Semiótica Discursiva, conforme procuraremos demonstrar, apresenta-se ao saber a ensinar desafiador como caminho efetivo de análise dos diferentes textos, respondendo plenamente – enquanto instrumento de base para o saber ensinado – aos resultados esperados para uma ação docente nas práticas de leitura e escrita capaz de levar o aluno ao desenvolvimento efetivo de habilidades discursivo-textuais que aumentarão a sua competência (logo, a sua autonomia) linguajeira, o seu nível de letramento.

Com isso em vista, propomos neste artigo apresentar e discutir algumas dessas contribuições às práticas de (multi)letramentos em situação de aula na Educação Básica. Tomaremos como base alguns dos princípios teórico-metodológicos essenciais à teoria, concebidos aqui como objetos didáticos úteis aos educadores na situação de aula. Para isso, dois textos servirão como objetos de análise: um meme (de imagem estática), por ser um enunciado da esfera digital bem próximo e bastante frequente na realidade cultural dos alunos; e uma pintura artística, para explicitar um caminho de análise que pode ser explorado pelos professores na análise de um texto da linguagem visual, indo da interpretação do conteúdo por ela manifestado ao exame acurado das categorias plásticas dessa expressão que o manifesta.

Práticas de (multi)letramentos na escola

Numa cultura letrada como a nossa, de constante contato com a escrita nos mais variados contextos de comunicação, é de extrema importância (e um direito!) que todo indivíduo possa ler e escrever com autonomia e segurança, uma vez que essas são competências básicas para participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita para o exercício da cidadania. Nesse sentido, na base das orientações dadas pelos últimos referenciais curriculares nacionais (PCNs e BNCC²), que definem o saber a ensinar, ou seja, os conhecimentos a serem transmitidos na formação escolar, as práticas de organização e, como vimos, os modos de abordagem a serem seguidos pelos professores nas mais diferentes circunstâncias da prática didática em sala de aula, está o enfoque ao letramento, entendido aqui como “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, *mas exerce* as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive” (SOARES, 1998, p. 3, grifos da autora), ou ainda como “conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever” (BAGNO, 2002, p. 52).

Cabe à escola, portanto, como “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2007), fazer com que os professores levem seus alunos a desenvolver continuamente as habilidades e atitudes necessárias a uma participação ativa e competente nas situações em que práticas variadas de leitura e escrita têm uma função essencial, passando a manter com os outros, e com o mundo que os cerca, formas de interação discursivo-textuais que lhes garantam condição plena de inserção em nossa sociedade letrada, contemporânea. Nesse sentido, ainda de acordo com Kleiman (2007), os múltiplos letramentos da vida social devem ocupar a função de objetivo estruturante do trabalho didático em todos os ciclos, numa concepção social das práticas de leitura e escrita, inseparáveis, pois, dos contextos em que se desenvolvem.

Com esse mesmo ponto de vista, Magda Soares (2002) salienta inclusive a ideia de ação educativa presente na própria composição da palavra *letramento*: o verbo “letrar” – ainda não dicionarizado, mas que fortalece a ideia de ação no desenvolvimento do uso de práticas sociais de leitura e escrita – somado ao sufixo “-mento”, que muitas vezes acompanha os substantivos derivados de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”; daí a palavra letramento estar sendo entendida por nós, sobretudo, como estado resultante da *ação de letrar*.

² Referimo-nos aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e à *Base Nacional Comum Curricular* (2018).

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Para cumprir, todavia, de forma significativa essa tarefa, o professor da Educação Básica, no atual contexto, deve atentar – para além das práticas de leitura e escrita mais comuns e consagradas – às práticas de letramento que estão sendo introduzidas pelas novas mídias, trazendo consequências sociais, cognitivas e discursivas, ou seja, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, maneiras de ler e de escrever, de interagir; em suma, novos letramentos incitados, sobretudo, pela cultura digital. Segundo ainda a autora citada (SOARES, 2002), é justamente o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita, e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, que pede a pluralização da palavra letramento (letramentos), reconhecendo que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos, diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora de variadas formas de interação com o mundo (o que está na base da ideia de letramentos múltiplos).

Vale ressaltar que essas várias e novas formas de interação emergem não só nos contextos em que atua a palavra escrita, a linguagem verbal, mas também na comunicação visual, sonora, verbo ou audiovisual etc., própria à ideia de multiletramentos. Rojo (2012) vai explicar, sobre isso, que a noção de *letramentos múltiplos* refere-se justamente a essa multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral; enquanto a de *multiletramentos* aponta para dois tipos específicos e importantes dessa multiplicidade presentes principalmente nas sociedades urbanas contemporâneas: a multiplicidade cultural e a semiótica; e aí entramos em terreno familiar, no qual a proposta teórico-metodológica da Semiótica Discursiva, uma vez didatizada, tem muito a contribuir.

O termo *multiletramentos* é, conforme esclarece a estudiosa, um conceito criado pelo Grupo de Nova Londres – formado por pesquisadores dos letramentos, a partir do manifesto “A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” [Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros], em 1996 –, que procura enfatizar a necessidade de a escola tomar a seu cargo o desenvolvimento de habilidades e competências próprias aos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, levando em conta e incluindo nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula, muitas vezes marcada pela intolerância gerada na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012).

Trabalhar com base na perspectiva dos multiletramentos caracteriza-se, portanto, como uma forma de ação que toma como ponto de partida a cultura de referência dos alunos (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para a partir daí ressignificar essas práticas com um enfoque mais crítico, pluralista, ético

e democrático – conforme descrito em termos de atitudes e valores pela BNCC. Um dos ganhos dessa perspectiva é justamente o de envolver os alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, com uma postura ativa por parte deles. Parte-se de textos a eles familiares, mas sempre na direção de outros e novos letramentos, que ampliem o seu repertório cultural.

As práticas de leitura e escrita já conhecidas são, assim, ressignificadas, porque trabalhadas de forma mais sistemática e sob o ponto de vista da construção de sentidos, englobando, conforme enfatiza Rojo (2012), de um lado, a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas, e, de outro, a multimodalidade dos textos por meio dos quais ela se manifesta. Tal postura didática vai ao encontro do que Street (2014, 2003) chama de “hibridização entre letramentos locais e letramentos globais”, isto é, do reconhecimento das práticas de letramento que caracterizam a realidade microcultural dos alunos à promoção de sua ressignificação e conseqüente ampliação, de maneira a facultar uma participação ativa, com desenvoltura, nos eventos de letramentos dos diferentes espaços sociais, quer estes lhes sejam familiares, quer não.

A pergunta que deve orientar o planejamento das atividades didáticas em sala de aula, nesse contexto, passa a ser: “quais os textos significativos para esse aluno e sua comunidade?”, tomando como base uma “pedagogia culturalmente sensível”, tal como defendido por Erickson (1989). Diante dessa forma de abordagem didática, um dos grandes desafios colocados aos professores da Educação Básica é, então, tanto a seleção diversificada dos textos a serem tratados em aula, quanto, e sobretudo, o modo com o qual eles serão trabalhados, uma vez que os discursos neles enunciados são manifestados por diferentes situações de enunciação, cada qual com suas especificidades discursivo-textuais, com suas exigências de habilidades práticas de compreensão e produção; o que implica lançar luz, durante as atividades de leitura e escrita, não só aos elementos de estruturação desses diferentes textos, e à articulação entre eles, mas principalmente à sua função na produção dos sentidos gerados, tal como se espera de uma prática de ensino de fato “(multi)letradora”.

Ademais, os textos e gêneros que caracterizam a ideia de multiletramentos são, de acordo com Rojo (2012), interativos, colaborativos, e, por isso mesmo, extrapolam limites e relações de dominância estabelecidas, porque são híbridos, polifônicos, fronteiricos, mestiços de linguagens, modos, autoria, mídias e culturas. Desse modo, conforme assinalam Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 317):

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Diante da multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, a escola precisa desenvolver [ou adotar] métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação.

Uma das tarefas do professor é, pois, a de colocar os alunos em contato direto, e acima de tudo crítico, também com os gêneros contemporâneos oriundos das diferentes esferas de circulação, principalmente a digital, nas quais os textos multimodais não param de surgir. Nessa exigência do contexto, “a escola tem dupla missão: absorver as novas tecnologias e aproveitar seu potencial de produção de sentido [...]” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 316). Esta é uma orientação já presente, e bastante enfatizada, nas diretrizes curriculares oficiais do ensino básico anunciadas na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), que já concebe as práticas de leitura e escrita dentro desse ponto de vista mais amplo, que abrange o uso das linguagens de modo geral (verbal e não-verbal):

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

Com isso em vista, são notórias – infelizmente, ainda para os semioticistas apenas – as contribuições que a Semiótica Discursiva pode oferecer a esse tipo de trabalho no ensino básico, às práticas de (multi)letramentos em situação de aula. Por trabalhar com um modelo geral de análise, que parte da identificação das regularidades, dos elementos invariantes subjacentes à imensa variedade dos textos, para examinar a sua realização variável, a Semiótica Discursiva ensina a ler não um texto determinado, mas qualquer tipo de texto, sendo capaz de proporcionar ao professor, conforme iremos mostrar, as condições teórico-metodológicas de que precisa para a apreensão e o exame da estrutura e do funcionamento dos textos, quaisquer que sejam, facilitando, conseqüentemente, o seu trabalho de levar o aluno a um maior domínio da produção textual e da leitura, dos processos de significação a eles subjacentes.

Semiótica Discursiva: do discurso científico à prática didática na escola

Ao caracterizar-se, antes de mais nada, como prática de leitura e interpretação crítica dos diferentes textos, preocupada, portanto, com a compreensão e descrição da sua organização estrutural, da dinâmica dos processos de construção da significação subjacentes às mais variadas produções discursivo-textuais (verbal, visual, audiovisual, etc.), a proposta teórica da Semiótica Discursiva pode, enquanto método, contribuir de maneira considerável para uma formação escolar “(multi)letradora”. De fato, conforme assinalam Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 317): “não há bom ensino sem boa teoria, não há possibilidade de fazer avançar o conhecimento oferecido pela escola se não se faz avançar [conhecer] também a teoria que fornece a base de atuação prática dos docentes”.

Contudo, o problema (e desafio) que ainda se coloca para que essa contribuição possa se dar de fato é o da transposição didática (CHEVALLARD, 1991)³ para o contexto escolar, do discurso científico que está na base da constituição da Semiótica Discursiva. Concebida enquanto uma investigação científica sobre a significação, derivada da Linguística, a teoria semiótica fundada por Greimas ocupa-se da explicitação, “*sob forma de construção conceitual*, das condições da apreensão e da produção do sentido” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 455, grifo nosso). De acordo com Courtés (1979, p. 43, grifo do autor): “Deste ponto de vista, a semiótica define-se como uma *metalinguagem* em relação ao universo de sentido que ela se dá como objecto de análise”. Trata-se, portanto, de um projeto teórico-metodológico de descrição e explicação da significação – ou de elaboração de técnicas de transcodificação do sentido, como, inicialmente, anunciava Greimas em *Sobre o sentido I* (1975 [1970]) – baseado em procedimentos formais (estruturais) que instituem o conjunto dos meios responsáveis (conceitos operacionais e suas relações) por tornar possível o conhecimento de uma dada grandeza manifestada, portadora de uma organização interna e, por conseguinte, autônoma, assumida como totalidade significante.

É com base nessa perspectiva que o empreendimento greimasiano preocupou-se em “elaborar modelos, que, situados anteriormente a qualquer manifestação linguística (ou não linguística), permitiriam dar conta de universos de significação, quaisquer que sejam os modos (linguísticos ou não) segundo os quais a seguir eles se exprimem” (COURTÉS, 1979, p. 48). Desse modo, como enfatiza ainda o autor (Idem, p. 43, grifo do autor), “a semiótica postula que o estudo da significação só pode ser feito por abordagens diversificadas e distintas, isto é, segundo *níveis* diferentes, definidos eles-mesmos pelo

³ Sobre esse tema ver também Lima (2019).

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

conjunto de traços distintivos comuns aos (ou extraídos dos) objectos estudados”. Ele explica (Idem, p. 45, grifos do autor):

Após ter delimitado os níveis de estudo, a primeira operação consiste em articular cada um separadamente, de maneira a estabelecer o inventário das unidades que os constituem: será necessário então definir os constituintes (conforme a terminologia linguística) pelas relações que mantêm entre si (estudo morfológico), tanto no plano sintagmático como paradigmático, e determinar as regras das suas combinações possíveis (estudo sintático). Num segundo tempo, a análise esforçar-se-á então por agenciar os diferentes níveis num conjunto *coerente*, que se postula como sendo de natureza *hierárquica* [...].

A teoria semiótica se constitui, portanto, dentro do conhecimento científico, como uma gramática descritiva – e não normativo-prescritiva – do discurso, pautada pelo uso de uma terminologia conceitual e procedimentos formais para a explicação dos processos de geração da significação. A transposição direta de sua proposta teórico-metodológica para a sala de aula correria o risco de seguir alimentando o problema, fortemente combatido, da prática didática apegada à metalinguagem, elevando a primeiro plano o ensino-aprendizagem das noções conceituais, como sistema de regras, para, apenas em seguida, “tirar algum proveito” na análise que elas permitem; poderia ainda, se aplicada de modo equivocado, favorecer a redução do trabalho de exame e interpretação dos diferentes textos à reprodução mecânica de modelos, ou mesmo à mera descrição classificatória a partir de exercícios de segmentação – como acontece no ensino que se ocupa da gramática tradicional.

Assim, é preciso, para colaborar de fato com as práticas escolares multiletradoras, transformar os conceitos com os quais opera a Semiótica Discursiva em elementos de orientação, e reflexão, sobre o *uso* da linguagem e suas consequências enquanto produção de sentidos, melhor dizendo, sobre os “usos expressivos” das linguagens de modo geral, tal como pede a BNCC; é preciso conceber as noções teóricas como *estratégias* didáticas possíveis para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Isso nos leva ao professor, a sua atuação em sala de aula enquanto Destinador do processo de ensino-aprendizagem, a quem cabe, portanto, a criação das condições de competencialização do aluno, Sujeito desse programa narrativo. Sendo o docente, responsável pelo saber ensinado, o principal ponto de articulação entre os saberes que este último pressupõe (o acadêmico-científico e o a ensinar), é apenas à sua formação que a sistematização teórico-metodológica da Semiótica, para compreensão aprofundada

do funcionamento dos textos (verbais e não-verbais), importa, como base e instrumento operacional de condução da sua prática didático-pedagógica nas atividades de leitura e escrita, tornando-as mais produtivas e eficazes. Seria a aquisição de um sistema descritivo-explicativo que abre caminho para a familiaridade com os processos envolvidos em dada construção discursivo-textual.

De posse desse constructo teórico oferecido pela semiótica, o professor de Língua Portuguesa poderá organizar sua ação didática de maneira a mediar um processo de ensino-aprendizagem que faculte a seus alunos a compreensão do funcionamento da linguagem em diferentes esferas da atividade humana, nos mais variados gêneros discursivos que nestas circulam. O professor – considerando o importante papel da ação na construção de noções, conceitos, operações e relações estruturais, tal como pregam os últimos referenciais curriculares nacionais – deve ter consciência de que, *in loco*, na situação de realização do saber ensinado, a teoria só interessa quando transposta em coordenadas exploratórias com valor funcional, levando a atividades de leitura e escrita criativas e não meramente reprodutoras, “na medida em que [a aprendizagem significativa] não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los” (FRANCHI, 1991, p. 9); afinal, “saber é saber de experiência, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas” (Idem, *ibid.*).

Não são, pois, as noções teóricas em si, pensadas no quadro epistemológico da Semiótica Discursiva como níveis (hierárquicos) de análise, o que tem valor didático, e sim a possibilidade que oferecem ao professor, enquanto procedimentos epilinguísticos, de instituir pontos de partida para a observação da organização textual, da função das unidades constituintes de uma dada totalidade significativa, qualquer que seja. Aliás, a própria ideia de levar o aluno a perceber o texto como estrutura, composto, portanto, de “partes” que estabelecem relações entre si e, a partir daí, funções específicas, já representa um ganho considerável para a reflexão sobre o uso efetivo da linguagem, permitindo ao aluno, em um primeiro momento, conceber os textos como construção, e, em um segundo, a operar sobre e com a linguagem que os materializa. Nas palavras do próprio Greimas (GREIMAS, FONTANILLE, 1984, p. 124, tradução nossa⁴): “é um método estruturador, mas também um método de descoberta; é aí que reside o caráter heurístico dos modelos da semiótica”.

A atividade epilinguística, conforme explica Franchi (1991, p. 36), constitui-se como “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-

4 No original: “C’est une démarche structurante, mais aussi une démarche de découverte; c’est en cela que les modèles sémiotiques sont heuristiques”.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Nesse sentido, mais do que a possibilidade de descrição e explicação conceitual da significação, o uso da perspectiva semiótica no contexto escolar deve responder à necessidade de lançar luz à dimensão retórica dos vários tipos de textos, indo além de uma análise superficial do conteúdo manifestado, para chegar à apreensão do *modo de dizer* que o sobredetermina, de maneira que a interpretação alimente a produção textual consciente. Para tanto, segundo reforça o autor citado (1991, p. 37), “não se dão nome aos bois, nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades”; e ele acrescenta (FRANCHI, 1991, p. 20):

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele precisa tornar conscientes os procedimentos expressivos de que se serve.

Deve manter-se implícito, pois, o modelo de previsibilidade proposto pela teoria semiótica, para que se invista, a partir dele, como estratégia didática, nas habilidades de leitura consideradas básicas pela BNCC, por exemplo: as de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas), ao modo do que diz Franchi (1991, p. 35) a respeito da necessidade de renovação do ensino de gramática na escola:

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões.

O caminho didático a seguir, pautado pela perspectiva da Semiótica Discursiva, pode ser, dessa forma, um contínuo trabalho, por exemplo, de comparação do uso (retórico) de recursos expressivos em cada texto – dos mais simples e cotidianos aos mais elaborados artisticamente, nos quais se encontrará rico material para essa observação –, o

da identificação, por parte dos alunos, dos sentidos e efeitos de sentido suscitados pelo material examinado ele mesmo, passando, na sequência, a uma investigação mais detida, orientada pelo professor, das escolhas enunciativas assumidas que parecem responder pela sua realização; as perguntas de base sendo: quais são os sentidos *construídos* por esse texto? Como eles – independente da vontade do enunciador – se *constroem*? A partir de que recursos, de que estratégias? Obviamente, o nível de aprofundamento e tratamento dessas questões deve ser definido pelo ano escolar em pauta, pelas condições reais de aprendizagem dos alunos.

Além de incitar o desenvolvimento de uma atitude mais crítica diante dos textos, essa postura didático-pedagógica – consoante à *pedagogia da pergunta* proposta por Freire e Faundez (1985) – cria condições para o exercício do conhecimento linguístico e discursivo interiorizado que todo usuário de uma língua tem sobre ela, aprimorando-o, pela sua racionalização, ou seja, transformando-o, por meio da descoberta orientada, em operação consciente, e, assim, ampliando-o à ação também sobre outras linguagens. Nessas condições, a proposta da Semiótica não corre o risco de tornar-se “restritiva” ou “limitante”, como pensam alguns, mas, ao contrário, dá condições de criatividade⁵ ao uso da linguagem nas mais variadas ações comunicativas, por meio da descoberta e progressiva consciência da multiplicidade de escolhas possíveis que permitem “ajustar” os recursos discursivo-textuais aos propósitos da situação de comunicação; o que responde positivamente à recomendação dada por Franchi (1991, p. 35): “há que se criarem as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural”.

Ademais, essa forma de atuação didático-pedagógica abre caminho para, quando for o caso, e se for, fazer um trabalho eficiente de posterior sistematização conceitual, metalinguístico, também importante à formação do aluno, a sua percepção do caráter formal e sistemático, mais abstrato, das regras de construções discursivas; uma generalização fundamental ao aumento da competência para aprender a aprender, porque garante, quando bem sucedida, autonomia e confiança no uso da língua e das linguagens, inclusive no contato com gêneros ainda desconhecidos.

Diante do exposto, vejamos, então, algumas noções básicas da Semiótica Discursiva que podem servir ao professor na condução das atividades de análise de textos variados, na elaboração e no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita (multi) letradoras, suscetíveis, portanto, de levar os alunos a uma compreensão mais aprofundada dos processos de construção do sentido.

⁵ O termo “criatividade” está sendo usado aqui na acepção que lhe dá Franchi em seu livro *Criatividade e gramática* (1991, p. 39), ou seja, como aquilo “que garante o exercício significativo da linguagem”.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Noções-chave da Semiótica Discursiva para ações didáticas multiletradoras

Preocupando-se, como dissemos, em depreender e examinar os processos de geração do sentido nos textos, quaisquer que sejam, a semiótica de linha francesa tem por finalidade “mostrar o que o texto diz, que sentidos produz e com que procedimentos linguístico-discursivos constrói os sentidos” (BARROS, 2016, p. 73). Assim, tanto a interpretação quanto a produção de enunciados é colocada em pauta, o que já tem grande valor didático-pedagógico. Na análise dos textos conduzida pela perspectiva da Semiótica Discursiva, adquire-se cada vez mais consciência dos elementos invariantes e das suas possibilidades de concretização variável para a produção de efeitos de sentido específicos, estimulando, por conseguinte, o uso consciente desses recursos em outras produções textuais.

Para tanto, como uma primeira etapa de análise, a teoria distingue as noções de texto e discurso; logo, os procedimentos de discursivização, dos de textualização, ambos produtos da enunciação. Trata-se, como explica Fiorin (2012), de uma discriminação metodológica e operatória, por permitir caracterizar certas questões que precisam ser estudadas. O *discurso* é, então, dentro dessa perspectiva teórica, do domínio do plano de conteúdo dos enunciados, um objeto linguístico, histórico e ideológico; enquanto o *texto* é da ordem do plano da expressão, porque manifesta o discurso, materializando-o por meio de determinada linguagem, verbal e/ou não-verbal. O discurso, sendo assim uma unidade do texto – ainda que a principal –, submete-se às coerções textuais impostas pela materialidade significante de cada linguagem, isto é, um mesmo conteúdo, um discurso, pode ser expresso por diferentes planos de expressão, por textos que mobilizam linguagens de manifestação distintas, como é o caso das adaptações literárias, por exemplo.

A enunciação é vista, dessa forma, como a instância de mediação não só entre a língua e o discurso, mas também entre a organização formal dos universais discursivos e a sua concretização em determinada(s) linguagem(ns) de manifestação (FIORIN, 2012); o que a faz ser compreendida como *práxis*, como estratégia enunciativa capaz de conferir unidade à pluralidade de elementos, a partir da qual os usos podem se fixar ou se renovar. Nas palavras de Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 318), “com isso, a semiótica lança sobre a enunciação um ponto de vista dinâmico e passa a conceber o texto como uma unidade em movimento, resultante do equilíbrio entre retomadas e avanços, continuidades e descontinuidades”.

Ainda no que diz respeito à enunciação, um outro ponto importante para a teoria é a interação entre enunciador e enunciatário tomada como a responsável pelo ato produtor de um enunciado, isto é, ambos são considerados o sujeito da enunciação.

O texto apresenta-se, pois, como resultante das escolhas de um enunciador com vistas ao fazer interpretativo de um enunciatário, com o enunciado produzido entendido como espaço de interlocução, de interação entre esses dois centros discursivos, no qual se configura, então, a dimensão retórica dos textos, composta pelas estratégias de convencimento, de sensibilização, de busca da adesão, da assunção enunciativa daquele a quem o enunciado se dirige. Na produção de um enunciado atuam, pois, de um lado, o sujeito responsável pela atualização das virtualidades da língua, o enunciador, enquanto destinador-manipulador dos valores ideológicos e de seus modos de inserção no discurso, de outro, o enunciatário, levado em conta por ser quem, de fato, torna realizada a significação, apreendendo e interpretando a intencionalidade discursiva configurada na maneira de dizer, de apresentar o conteúdo discursivo-textual.

Dentro dessa perspectiva, os *procedimentos de discursivização* são aqueles que respondem, no nível discursivo do percurso gerativo do sentido, pela instauração de pessoa, tempo, espaço, temas e figuras no enunciado, com base em um mínimo de sentido, do nível fundamental, a partir do qual o discurso se articula, expande-se e complexifica-se em percursos de ação, no nível narrativo, compondo o seu plano de conteúdo. Já os *procedimentos de textualização* são os responsáveis pela manifestação desse discurso em dada(s) linguagem(ns), seu plano de expressão. Ambos integram, dessa forma, o domínio de atuação da intencionalidade discursiva, “que, mesmo não se identificando nem com o [conceito] de motivação nem com o de finalidade, os subsume” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 267); isso porque, conforme explica Eco (1987, p. 12, tradução nossa⁶), “a dinâmica abstrata pela qual a linguagem se organiza em forma de texto possui leis próprias, produzindo um sentido que independe da vontade daquele que o enuncia”. A intencionalidade discursiva é, assim, aquela que projeta no texto uma imagem discursivo-textual do enunciador, um *éthos*, construído como efeito de sentido; por isso mesmo indiferente a homologações diretas à pessoa do autor. A esse respeito, esclarece Floch (2001, p. 16):

[...] o enunciador é o sujeito produtor do enunciado, definido e reconstruído a partir deste último. [...] O mesmo princípio vale para conhecer aquele que lê ou olha: o enunciatário (destinatário do enunciado) será, ele também, construído pelo objeto de sentido analisado. Em lugar de abordar produtor e destinatário do exterior, de fora do enunciado, dá-se então a possibilidade de vê-los construídos aos poucos, pelo enunciado mesmo.

6 No original: “[...] la dynamique abstraite à travers laquelle le langage s’ordonne en forme de textes possède ses lois propres et produit du sens indépendamment de la volonté de celui qui l’énonce”.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Ao entender o texto como uma totalidade de sentido, resultado não da soma de partes, mas do conjunto que elas compõem – mais, da relação que elas passam a estabelecer umas com as outras dentro desse todo –, a Semiótica Discursiva vai trabalhar com a noção de *intencionalidade discursiva*, recusando a ideia de intenção do autor. Embora se possa dizer, é verdade, que esta última fique, sim, de alguma forma inscrita no texto, pelas escolhas operadas, pelo modo de organizar o conteúdo e a expressão, conceber o sentido de um texto como produto da articulação dos elementos que o compõem, da relação que eles passam a estabelecer uns com os outros, significa admitir que, exatamente por isso, ele transcende os objetivos do autor, que não tem como prever e/ou controlar todas as possibilidades de relação possível entre as partes, e, assim, dos sentidos produzidos.

É preciso dizer ainda que a distinção entre texto e discurso, ou entre os procedimentos de discursivização e textualização, é importante para a semiótica porque coloca a possibilidade de examinar a natureza da relação entre plano de conteúdo e plano da expressão, este último podendo, muitas vezes, aproveitar os recursos e as potencialidades da linguagem de manifestação escolhida para não apenas materializar o discurso, mas também intensificar a sua carga semântica, criando um sentido outro, um sentido implícito, complementar, com maior força de convocação sensível – como procuraremos demonstrar nos exemplos de análises a seguir. É o que a teoria vai chamar de relação semissimbólica entre expressão e conteúdo, quando certas categorias do primeiro, como claro/escuro, alto/baixo, por exemplo, correlacionam-se a categorias do segundo, como vida/morte, eufórico/disfórico. Segundo explica Fiorin (2012, p. 162, grifo nosso): “É o *semissimbolismo* que faz com que a expressão não seja um mero suporte do conteúdo, mas uma manifestação sensível desse conteúdo”.

Pensando ainda nos procedimentos de textualização, responsáveis pela manifestação do discurso de um enunciado, um outro conceito relevante à investigação do processo de construção do sentido em sua globalidade é o de *sincretismo*:

Para dar conta de textos formados pela multiplicidade de linguagens, como um cartaz, uma página de jornal, um blog ou uma história em quadrinhos, a semiótica operacionaliza o conceito de sincretismo. Serão definidos como sincréticos os textos cujo plano de expressão é caracterizado pela mobilização de múltiplas linguagens apreendidas na mesma enunciação. (TEIXEIRA; FÁRIA; SOUSA, 2014, p. 320).

Desse modo, ainda segundo as autoras, “o estudo de textos sincréticos tem como tarefa descrever e explicar as estratégias de construção do efeito de unidade, observando como as diferentes substâncias do plano da expressão [...] se articulam para produzir uma forma coerente e apreensível como um todo no plano do conteúdo” (Idem, p. 321); isso porque a relação entre as diferentes linguagens ocorre num *continuum* de solidarização que pode ir desde a convergência total entre elas, por sobreposição, como grau máximo de solidariedade, ou por uma confluência mais atenuada, por justaposição, a uma possível divergência, por contraposição. Não se pode, portanto, dissociar na análise as diferentes linguagens de um texto sincrético, pois elas estão articuladas em um todo de sentido e, dessa forma, a apreensão do conteúdo discursivo manifestado, de sua significação global, se dá nessa correlação.

Para demonstrar como esse modo de conceber e examinar os textos contribui para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de um olhar mais específico, porque mais aprofundado, em relação ao funcionamento estrutural de um enunciado e à consequente construção de efeitos de sentido, passaremos à análise de dois textos de esferas discursivas diferentes, sendo o primeiro bem mais familiar à cultura cotidiana dos alunos, o meme (de imagem estática), e o segundo, um de presença não tão recorrente entre seus interesses, a pintura artística.

O exame detido do meme, procurando levar os alunos a perceberem todo o trabalho de construção discursivo-textual que há ali e que não havia sido notado antes, justifica-se por sua grande circulação nas redes sociais e, sobretudo, pelas funções de convencimento e de protesto que alguns deles – principalmente os de temática política – têm adquirido de um tempo para cá, e que não costumam ser avaliadas criticamente. Ainda que possa, em um primeiro momento, parecer um texto banal, sem qualquer importância, é fato que o meme está hoje entre os gêneros mais conhecidos na cultura digital, amplamente criado e divulgado, e, exatamente por isso, precisa ser mais bem investigado e ensinado, enquanto objeto de produção de sentidos.

A pintura escolhida, por sua vez, exemplifica com maestria, e de modo condensado, a riqueza de estratégias formais, de exploração dos recursos da linguagem de manifestação, no caso a visual pictórica, costumeiramente pouco trabalhada em suas especificidades nas situações de aula na Educação Básica. Importa mostrá-la como um texto da esfera artística examinado, e ensinado, enquanto objeto estético, o que acaba por servir ao desenvolvimento da sensibilidade interpretativa, da fruição estética, garantindo, pois, a ampliação do repertório cultural dos estudantes, da sua capacidade de apreciação do artefato artístico; e isso a partir de traços que podem ser aplicados também a outros textos da linguagem visual. Vale ressaltar que, como adverte Teixeira (2008a, p. 336), “não

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

se trata de aula de Educação Artística nem de aula prática de técnicas de pintura, mas da entrada, nas aulas de Língua Portuguesa, de textos não só de diversos tipos e gêneros, mas de textos de diferentes materialidades”.

A escolha de análise desses dois gêneros como exemplo do que dissemos procura contemplar ainda as orientações para a seleção dos objetos de ensino dadas pela BNCC, assim como sua preocupação com o ensino dos usos expressivos da(s) linguagem(ns). Todavia, a intenção dos breves exemplos de análise que daremos a seguir não é a de propor atividades a serem aplicadas tal qual, mas a de guiar a ação do professor para um exame da composição estrutural desses textos, aos procedimentos de discursivização e textualização assumidos em cada um deles, de modo que possa orientar a descoberta deles pelos próprios alunos. Sem nos deter a uma discussão de ordem mais geral sobre as especificidades dos gêneros discursivos escolhidos – o que também pode, e deve ser trabalhado didaticamente – interessa aqui chamar a atenção para o modo como o professor pode trabalhar algumas das questões envolvidas na construção dos sentidos desses textos, planejando a partir daí atividades que sejam apropriadas e pertinentes aos alunos e aos conteúdos do ano escolar com o qual está trabalhando.

O meme na sala de aula: alguns recursos da construção dos sentidos

Seguindo o caminho didático que propusemos anteriormente, o da identificação, por parte dos alunos, dos sentidos e efeitos de sentido suscitados pelo material examinado ele mesmo, passando, na sequência, a uma investigação mais detida, orientada pelo professor, das escolhas enunciativas assumidas que parecem responder pela sua realização – a partir das perguntas de base: Quais são os sentidos construídos por esse texto? Como eles se constroem? A partir de que recursos, de que estratégias? –, após reconhecido o efeito cômico do meme de internet selecionado (Figura 1), a primeira constatação que o professor deve levar os alunos a perceber, em sua investigação quanto aos procedimentos enunciativos de construção desse efeito, é a de seu plano de expressão bidimensional e sincrético, que mobiliza duas linguagens para manifestação do conteúdo discursivo, a visual e a verbal escrita, bem distribuídas espacialmente.



Figura 1. Um dos memes relacionados à fala da ministra Damares Alves, registrada em vídeo divulgado nas redes sociais⁷

Fonte: <https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/files/2019/01/menino-menina.jpg>

Assim, o primeiro passo é levá-lo a entender o modo de articulação dessas duas linguagens para a manifestação do conteúdo discursivo, bem como a sua participação na composição da significação final. Partindo daí, a primeira constatação deve ser a de que o componente visual, que funciona nos memes como plano de fundo do verbal, é o mais evidente, ocupando toda a superfície do quadro; é ele “a porta de entrada” ao conteúdo discursivo, como comprova a sua força de convocação da atenção do enunciatário, enquanto o componente verbal se distribui nas partes periféricas: a superior e a inferior. A relação entre as linguagens mobilizadas se faz, portanto, por justaposição, como é característico ao gênero em análise.

Os alunos devem perceber que o primeiro acesso ao conteúdo discursivo do meme se dá, desse modo, por meio daquilo que é manifestado pelos traços do componente visual: a imagem de um cirurgião, que tem nas mãos um recém-nascido e está rodeado de outros funcionários pertencentes à mesma cena predicativa (auxiliares,

⁷ <http://bit.ly/2RN9X4Z>

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

enfermeiros etc.), cujas roupas e disposição fazem pensar num centro cirúrgico, ideia reforçada tanto pelo conjunto das figuras mencionadas, quanto pelo jogo entre claro e escuro que remete ao ambiente desse tipo de espaço e, ao mesmo tempo, circunscreve o olhar do enunciatário para o que de fato importa. Todos esses elementos, construindo uma isotopia figurativa, configuram o tema do parto, do nascimento.

O professor deve levá-los a perceber que o mesmo acontece com parte do conteúdo veiculado pelo componente verbal do plano de expressão sincrético do meme, o qual agrega, em um segundo momento – justamente porque a relação entre o componente visual e o verbal se dá por justaposição –, novos sentidos à imagem. Na parte superior, a curiosidade, a expectativa comum a esse tipo de situação, colocada como uma “voz *off*”: “É menino ou menina?”, totalmente de acordo com a temática em pauta, com a isotopia figurativa do parto. Ademais, é importante que eles percebam que o espaço, delineado pela forma de distribuição entre a pergunta, na parte superior da imagem, e a resposta, na inferior, impõe uma quebra na linearidade do componente verbal, gerando uma pausa entre o primeiro segmento e o último, o que (re)cria a experiência sensível da expectativa, da ansiedade por parte do enunciatário em relação à resposta. É essa pausa criada a responsável por aguçar o efeito cômico do conteúdo inesperado a esse contexto que surge na parte final do segmento verbal: “Não sei, tá sem roupa!”.

A parte final do componente verbal, que responde pelo efeito de estranhamento, cumpre, assim, a função de um desencadeador temático, porque abre as possibilidades de interpretação das figuras, apontando para a necessidade de um outro plano de leitura, sem o qual o enunciado perde o sentido, a graça. É ele o responsável por instaurar a relação intertextual com outro enunciado: neste caso, o da fala da ministra Damare Alves, do governo Bolsonaro, para combater o que ela nomeia como “ideologia de gênero”: “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”.

É justamente essa ancoragem do meme na relação intertextual entre diferentes enunciados que produz o efeito de “grupo” característico a esse tipo de enunciado: só aqueles que reconhecem a intertextualidade (ou a interdiscursividade) instituída pela instância enunciativa podem compreender o discurso manifestado. No caso do meme analisado, a relação intertextual trazida por esse elemento concessivo da temática configurada de início (“Não sei, tá sem roupa!”) estabelece-se, assim, pela sátira, pela ironia, por uma polêmica clara que coloca em cena, conforme explica Fiorin (2006, p. 40), “o afrontamento de duas vozes que polemizam abertamente entre si, cada uma delas defendendo uma ideia contrária à da outra”.

Vale ainda fazer os alunos perceberem que a importância dessa parte final do segmento verbal na constituição da significação do enunciado memético em pauta, como desencadeador temático, confirma-se pelo uso de uma fonte de tamanho maior do que a usada no sintagma superior. De toda forma, ainda que, por isso, ele chame mais atenção do que a primeira parte em fonte menor, podendo, então, ser percebido primeiro, seu efeito humorístico só se realiza na sua relação de subordinação semântica com a pergunta inicial.

A conclusão a que devem chegar é a de que o efeito cômico produzido pela relação inusitada dos conteúdos veiculados pelo verbal, no seu diálogo direto com o componente visual, cumpre, nesse enunciado, a função de desqualificar, ridicularizar, para desconstruir a voz e a crença do outro. Como forma de escárnio, essa ridicularização manifesta o protesto, a crítica e a contraposição não só em relação ao texto com o qual dialogam diretamente, mas contra os valores da formação discursiva que ele representa, o posicionamento ideológico por ele reiterado. Pode-se dizer, pois, que se trata de uma enunciação complexa, porque estabelecida entre sujeitos distintos: um enunciador que tocado por um texto responde a ele com outro texto, retomando, em primeiro plano, o primeiro para ser dele diferente, ou mesmo o oposto, num processo de apropriação enunciativa.

A figura retórica da ironia está na base dessa construção do discurso polêmico e intertextual dos memes, como recurso utilizado “para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc.” (FIORIN, 2014, p. 70). Por isso mesmo, para o propósito de contraposição e protesto, o meme, por seu caráter de rápida e eficiente propagação de ideias, de natureza muito mais coletiva do que individual, serve muito bem. A replicação desse tipo de texto – fazendo-o tão presente no cotidiano dos alunos – figura, então, é preciso compreender, como assunção enunciativa, posicionamento crítico compartilhado.

Como se pode ver, para além da discussão sobre o uso formal dos constituintes do enunciado memético, em seu plano de conteúdo e também de expressão, com ênfase para as relações que eles passam a estabelecer e a partir da qual se criam sentidos (inteligíveis e sensíveis), uma série de outras noções (intertextualidade, interdiscursividade, ironia, polêmica, sátira, plano de leitura, função comunicativa etc.) e temas (posicionamento político, ideológico, protesto etc.) podem ser trabalhados em aula para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, para ampliação de sua competência de leitura e de sua conscientização sobre sua participação social nas redes.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Outros tipos de memes podem ser examinados, incentivando-os a buscar nas diferenças os traços comuns, para definição de características do gênero, por exemplo; pode-se propor ainda uma classificação dos vários memes – selecionados por eles mesmos – a partir da intencionalidade discursiva depreendida em cada um. Essas são algumas das possibilidades de atividades de interpretação que certamente os envolverão, influenciando positivamente a produção crítica e consciente de seus próprios memes.

A pintura em sala de aula: alguns recursos da construção de sentidos

Partindo, em um primeiro momento da análise, da descrição do plano de conteúdo da pintura escolhida (Figura 2), o exame de sua dimensão figurativa permite ao professor levar os alunos a se darem conta de que ela condensa uma pequena narrativa: a do fim de uma jornada de trabalho de um homem do campo, um agricultor.



Figura 2. « Le Semeur au soleil couchant », de Vincent Van Gogh.

Arles, juin 1888. Huile sur toile, 64 × 80,5 cm. Otterlo, Kröller-Müller Museum.

Fonte: <http://bit.ly/3awURJn>

As figuras discursivas materializadas pelo uso das cores e das formas – o campo, dividido entre a colheita já feita e o que resta ainda a colher, apontando para a continuidade do trabalho; o sol se pondo; ao fundo o galpão, depósito dos grãos e do material de trabalho, talvez até abrigo de outros trabalhadores, funcionários – concretizam a cena. O professor pode chamar a atenção dos alunos para o fato de que, independente do conhecimento do título da pintura *Le Semeur au soleil couchant* [O semeador no pôr do sol], pode-se saber tratar-se do fim de uma jornada, do pôr do sol e não do seu nascer: primeiro pela figura do agricultor em “movimento”, na direção contrária à do cenário de trabalho; segundo pela proporção e distribuição – isso já a partir dos procedimentos de textualização – das figuras no espaço da tela, responsável pelo efeito de profundidade e de movimento das “cores frias”, do já colhido, do trabalho já cumprido (no nível discursivo), tomando o espaço das “cores quentes”, num movimento de diminuição da atuação de sua intensidade. Eles perceberão, assim, que o uso do contraste das cores na pintura em análise, como procedimento de textualização, não vale apenas pela figura do mundo a que remetem, mas também pela dinamicidade que dá à cena, reiterada ainda pela regularidade e ordenação do movimento da pincelada contida, mas com densidade de textura, que traz para “dentro”, para o interior do texto, o ato enunciativo, como enunciação enunciada. As cores, assim distribuídas e trabalhadas, dão ritmo e movimento ao enunciado pictórico.

Além disso, eles devem observar que a posição de destaque do sol, no centro superior da tela, encabeçando toda a cena e reforçada no uso do amarelo e alaranjado intensos, a qual não permite distinguir, em um primeiro momento, anterior à percepção da “movimentação” do agricultor, entre o nascer ou o pôr do sol, chama a atenção para a sua função narrativa de destinador do percurso de ação do sujeito em cena. Evidencia-se justamente aí o nascer e pôr do sol como aquilo que determina a duração da jornada do trabalhador do campo em sua rotina diária.

Assim, vale chamar a atenção dele para o fato de a cor, o volume, a distribuição no espaço da tela e a textura da tinta, que manifestam o conteúdo discursivo produzindo efeitos de sentido sensoriais sobre o enunciatário, instalam no texto da pintura a presença do enunciatário que se caracteriza pela escolha de uma manifestação textual não convencional daquilo que enuncia, como forma de representação já “embebida” de sua subjetividade, de sua passionalidade, de seu olhar estético. O conteúdo referencial transforma-se na (re)construção plástica feita por esse enunciatário; sensibiliza-se, portanto, o conteúdo discursivo, projetando no texto a percepção sensível desse olhar que capta o momento cristalizado, a qual sensibiliza a formulação inteligível daquilo que é enunciado; é assim que se convoca também a sensibilidade do enunciatário.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

O aprofundamento no exame dos procedimentos de textualização, próprios ao uso expressivo dos recursos materiais oferecidos pela linguagem visual, mostrará aos alunos, portanto, que há aí uma forte correspondência entre as categorias plásticas da expressão – cores (categoria cromática), formas (categoria eidética) e distribuição no espaço (categoria topológica) – e as categorias do plano de conteúdo, passíveis, como se deve demonstrar, de serem apreendidas a partir das figuras e dos temas que então se concretizam.

Em suma, a leitura da pintura conduzida dessa forma permitirá ao professor: (i) proporcionar aos alunos a oportunidade de familiarização com termos próprios da análise visual, do tipo: universo cromático, eidético e topológico, contraste e gradação, diluição e encorpamento da materialidade, perspectiva e proporção etc.; além de (ii) ensiná-los a apreciar esse objeto cultural em suas especificidades, chamando a atenção para a função estética dos textos artísticos picturais.

Considerações finais

Na tarefa do educador de preparar os alunos para uma efetiva apropriação da leitura e da escrita de textos próprios ao contexto contemporâneo, segundo instruem os documentos oficiais de orientação curricular (PCNs e BNCC, entre outros), a Semiótica Discursiva, como uma teoria cujos subsídios contêm interesse e rendimento para aplicação em situações de ensino-aprendizagem, oferece, como esperamos ter mostrado, oportunidades diferenciadas para isso, capazes de ampliar o universo de conhecimento do aluno, ao mesmo tempo em que lhe mostra as possibilidades de expressar-se e produzir seus próprios textos, coletiva ou individualmente, de forma mais consciente e consistente.

Vale dizer que, conforme destaca Teixeira (2008a, p. 339), “garante-se, com a adesão a uma teoria, um caminho a seguir nas análises, não uma fôrma, um modelo a seguir, mas um percurso do olhar dado por uma orientação metodológica”. Não se trata, portanto, de “mecanizar” o exercício da observação, da contemplação, mas sim de fornecer um caminho para torná-lo mais habilidoso, mais competente. Isso importa na medida em que permite ao aluno relacionar o acontecimento sempre singular do contato com um texto, nas atividades de leitura e escrita em sala de aula, às estratégias que inscrevem tal enunciado num conjunto mais geral de regularidades funcionais – semânticas, narrativas, passionais e culturais – das quais ele vai tomando consciência.

Essa proposta de abordagem colocada pela Semiótica Discursiva contribui, assim, para um trabalho didático mais sistemático dos diversos gêneros discursivos, abordados

em suas especificidades enunciativas, em seu contexto situacional, no funcionamento comunicativo da escrita e da leitura, tal como previsto nos últimos documentos de orientação ao ensino escolar, a partir dos quais se institui o saber a ensinar. Ao permitir, por meio de atividades epilinguísticas, a observação da forma como a língua se materializa nos diferentes textos e como estes colocam discursos em diálogo ou confronto, o ensino de língua portuguesa com base em uma perspectiva discursiva como a da Semiótica pode, portanto, levar o aluno à reflexão sobre o poder da língua, das linguagens em sentido amplo, na criação de sentidos, bem como o seu uso e funcionamento na sociedade.

Abrem-se, assim, caminhos para o ensino da contemplação e da abstração, como direções que possam levar o aluno a ir além da superfície textual, enxergando também a dinâmica de funcionamento da estruturação subjacente a ela, responsável pelos sentidos não explicitados, mas que são parte fundamental da significação final de um dado texto. Ainda usando as palavras de Teixeira (Idem, p. 338), “é de calma, paciência, minúcia, contemplação e tempo de percepção que os alunos precisam, num primeiro momento. Em seguida, de método”. De nossa parte, diríamos que precisam de elementos concretos, porque operacionais, que enriqueçam suas habilidades de interpretação, logo, de produção dos vários tipos de texto.

Referências

BAGNO, M. A inevitável travessia. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BARROS, D. L. P. de. O texto na semiótica. *In*: BATISTA, R. de O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 71-91.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1991 [réédition augmentée].

COURTÉS, J. **Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva**. Tradução Norma Backes Tasca. Coimbra: Almedina, 1979.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

ECO, U. Notes sur la sémiotique de la réception. **Actes Sémiotiques**, Paris: CNRS, Documents, IX, n. 81, 1987.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. *In*: WITTROCK, M. C. (org.). **La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FIORIN, J. L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-163.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLOCH, J.-M. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. Tradução Analice Dutra Pilar. **Documentos de Estudo do CPS (PUC-SP)**, n. 1, 2001.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Revista do GEL**. Número especial. 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, 2002 [1977].

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido I**. Tradução Ana Cristina Cruz César *et al.* Petrópolis: Vozes, 1975 [1970].

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. Entretien. **Langue française**, Sémiotique et enseignement du français. n. 61, p. 121-128, 1984. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_61_1_5186. Acesso em: 30 ago. 2019.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LIMA, E. S de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. **Estudos Semióticos**, São Paulo: FFLCH-USP, v. 15, n. 2, dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”, p. 114-132, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165206/158320>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, CEDES, UNICAMP, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre o letramento**, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2019.

TEIXEIRA, L. Ensinar a ver, ensinar a gostar. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 335-340, 2008a.. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_34.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

TEIXEIRA, L. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa**: lusofonia. Memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008b. p. 299-306.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; SOUSA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo**, v. 10, n. 2, p. 314-336, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295> Acesso em: 20 ago. 2019.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 165-190, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2804>

Submetido em: 20/11/2019 | Aceito em: 02/01/2019.
