

Semiótica e a formação de professores de português e literatura de Três Lagoas

Prof. Dr. Valdenildo dos Santos¹ (UFMS)

Resumo:

Trabalho com o ensino de Línguas desde 1983 e uma de minhas preocupações nos últimos anos tem sido a leitura crítica de textos. Neste sentido, tenho sugerido a semiótica greimasiana como instrumental para tal desde 2000 com a publicação de "Semiótica Greimasiana Aplicada A Semiótica Televisiva) (2000), "Semiótica como objeto modal para uma leitura crítica de enunciado em Língua Inglesa (2012) e "Na Interface das Estratégias de Leitura Instrumental e a Leitura Crítica: Reflexões e Sugestões (2013) em minhas aulas junto aos professores do PARFOR, Plano Nacional de Formação de professores do Ensino Básico e alunos de Letras (2011-2014). Nesta mesma perspectiva, essa comunicação tem por objetivo descrever alguns dos resultados alcançados até o momento e discutir as potencialidades ou não desta ferramenta mediante pesquisa disponibilizada a um grupo de 20 professores que trabalham com o texto em Três Lagoas e região e 7 discentes de Graduação do Curso de Letras da UFMS, momento em que se verificou se conhecem e utilizam a semiótica para a leitura crítica dos textos que trabalham em sala de aula ou se trabalham com outra teoria ou ainda se o fazem de forma empírica. O levantamento destes dados é importante a medida que fornecem subsídios para ações pedagógicas de inserção e divulgação desta teoria de análise de discurso, atendendo um dos anseios de Greimas da "vulgarização" (divulgação, popularização) das ciências e isso pode ser feito por meio de um roteiro de aplicação, por exemplo, aos iniciantes, dos níveis de leitura do texto como o nível fundamental, o esquema canônico narrativo e o nível discursivo na análise de textos de caráter verbal, não verbal e sincréticos.

Palavras-chave: semiótica, formação de professor, leitura crítica.

Abstract:

I've been working with teaching languages since 1983 and one of my concerns in recent years has been critical reading of texts. In this sense, I have suggested Greimasian semiotics as a tool for this since 2000 with the publication of "Semiótica Greimasiana Aplicada A Semiótica Televisiva) (2000), "Semiótica como objeto modal para uma leitura crítica de enunciado em Língua Inglesa (2012) and "Na Interface das Estratégias de Leitura Instrumental e a Leitura Crítica: Reflexões e Sugestões (2013) in my classes for the teachers of PARFOR, National Training Plan for Basic Education teachers and for the students of Letras (2011-2014). In this same perspective, this communication aims to describe some of the results achieved so far and discuss the potential or not of this tool through research made available to a group of 20 teachers who work with texts in Três Lagoas and region and 7 students of the Undergraduate Course of Letras of UFMS, The Federal University of South Mato Grosso when it was checked whether they know of or use semiotics for critical reading of texts in the classroom whether they work with another theory or even if they do

¹ Professor Doutor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, E-mail lavsotnas@hotmail.com, valdenildo.santos@ufms.br

it empirically. This research is important as they provide data for educational activities and for the dissemination of this theory of discourse analysis, answering to one of the concerns of Greimas in (disseminating), popularizing of science and this can be done through a follow-up plan of interpreting texts, eg, for beginners, through the step by step of the levels of reading as fundamental, canonical narrative schema and discursive level in text analysis of verbal, nonverbal and syncretic texts.

Key-words: semiotics, teacher formation, critical reading.

1. Introdução

Neste trabalho descrevemos os resultados parciais de pesquisa de campo que levantou, junto a um grupo de professores e discentes de graduação de Três Lagoas e região, se conheciam e utilizavam a teoria semiótica ou não na leitura crítica dos textos em sala de aula, ou se faziam uso de outra ferramenta de análise de discurso, ou ainda se trabalhavam os textos de forma aleatória, empírica.

O levantamento destes dados, ainda que parciais, posto que a pesquisa se encontra em andamento, é importante a medida que fornecem subsídios para ações pedagógicas de inserção e divulgação da teoria semiótica como objeto modal para a análise de discurso verbal, não verbal e sincrético, atendendo um dos anseios de Greimas que falava numa espécie de popularização da ciência. Essa popularização da semiótica, no caso, pode ser feita com o uso de uma linguagem simples, na prática da oralidade em sala de aula de forma que provoque o efeito de aproximação do público alvo, no caso, alunos de graduação do curso de Letras, professores do ensino médio e fundamental e seus respectivos educandos.

Os mecanismos facilitadores da compreensão é o uso de uma linguagem que seja acessível a todos, a utilização de gêneros discursivos que façam parte do repertório cultural dos destinatários da proposta e a criação de um roteiro de análise, porque o que percebemos até o momento, ao expor os educandos a um determinado texto e pedir que escrevam a respeito deste enunciado, é que se sentem perdidos, sem saber por onde começar e com um elevado nível de dificuldade para perceber o sentido e expressá-lo.

2. A vulgarização da ciência

A palavra “vulgarização” em francês tem uma conotação de uso comum, de popularizar. Entendemos como válida essa preocupação de Greimas ao sugerir a “vulgarização”, nestes termos, da ciência, porque o que temos percebido por meio de participação em eventos científicos das ciências da linguagem é que existe uma espécie de orgulho intelectual em relação a boa parte dos colegas que apresentam trabalhos, participam de mesas redondas, fazem conferências ou ministram palestras, quando se colocam em pedestais e de lá não descem, provocando um efeito de distanciamento com boa parte da plateia, por conta de uma linguagem hermética utilizada. Que importância teria uma teoria se não beneficiasse a maioria possível das pessoas? Prova de que falamos para nós mesmos, neste sentido, está na pouca participação, por exemplo, dos acadêmicos regulares de graduação, ou mesmo daqueles em iniciação científica, nos debates que seguem as conferências.

Desta forma, essa “popularização” das ciências pode ser feita, por exemplo, no caso da teoria semiótica da Escola de Paris, por meio da criação de um roteiro de aplicação, por exemplo, aos iniciantes, pelo nível fundamental, do esquema canônico narrativo na análise de textos de caráter verbal, não verbal e sincréticos ou mesmo do nível discursivo que deixamos para uma próxima etapa por questão de tempo. O que temos descoberto pela experiência docente e trabalhando com semiótica é o nível de dificuldade para apreender os termos e aplicar a teoria na hora da análise. Esse nível de dificuldade constatado nos levou a refletir sobre a criação de um

roteiro de análise, ainda que rudimentar, pela segmentação do texto sugerida por Greimas em “Maupassant, Semiótica do Texto, Exercícios Práticos” (1993) e sua leitura em níveis. Assim, para cada nível possível de leitura do texto, se estabeleceria um roteiro passo a passo, o que facilitaria aos educandos em geral, encontrar o sentido engendrado no interior do texto, uma vez que essa teoria está preocupada com seus aspectos internos, propiciando a leitura mais objetiva possível.

Em duas oficinas de seis horas cada, apresentamos o nível fundamental e narrativo aos professores e discentes inscritos num curso de extensão que ministramos que versava sobre a desconstrução e construção do sentido em enunciados de caráter verbal, não-verbal e sincréticos. Após as oficinas, foram orientados à aplicarem o que aprenderam nas Escolas Públicas de Três Lagoas e região. Apresentamos em seguida os resultados parciais de análise de dados referentes ao conhecimento ou não da teoria semiótica, seu uso ou a utilização de outra teoria para a análise de discursos/textos, por parte de 20 professores e 7 discentes.

3. Resultados parciais da pesquisa

A pesquisa inicial nos mostrou que de 27 participantes do curso de extensão que responderam ao questionário quantitativo/qualitativo, 26 não conheciam a teoria, o que nos levou a constatar a hipótese inicial de que havia essa deficiência por parte dos professores e discentes. Destes 27, Os educandos das escolas públicas em que atuavam, por extensão, também não conheciam a teoria. Dentre os sete discentes, dois deles disseram que tinham ouvido falar de semiótica, mas da semiótica francesa, nenhum deles. Um deles disse que conhecia a semiótica de Charles Sanders Pierce.

Dentre os vinte professores, 19 deles não conheciam a teoria e um deles, coordenador de uma escola pública que abriu as portas para que efetuássemos a pesquisa e realizássemos a extensão já havia feito um curso de semiótica narrativa.

Perguntados sobre o uso de alguma teoria para a interpretação de textos, nenhum dos discentes respondeu a pergunta e descreveram uma maneira aleatória no passo a passo para a interpretação.

Dentre os vinte docentes pesquisados, uma professora trabalha a abordagem interativa, uma professora disse trabalhar com a teoria enunciativo-discursiva dos gêneros discursivos, outra disse que utiliza “a forma que mais surgiu efeito”, dizendo que não tem uma teoria específica, mas escrevendo, ao final, linguística aplicada. Uma professora respondeu que quando iniciou suas atividades docentes “não usava teoria nenhuma, apenas pedia para os alunos lerem e entenderem o que o texto queria dizer; ler as entrelinhas do texto explicava o que era as entrelinhas do texto, pedia para ler as questões e depois o texto”. Essa professora se graduou em 1995. Uma outra professora disse que recorre a Análise do Discurso. Desessete professores dentre os pesquisados não demonstraram o uso de teorias para a análise de textos. Esses dados revelam, portanto, que não trouxeram de sua bagagem acadêmica, da época da graduação, uma teoria capaz de analisar o discurso o que também ocorre com os discentes do curso de letras em sua maioria. Isso nos leva a refletir que alguma coisa precisa mudar ou no currículo do curso ou na forma com que se apresentam as teorias que cuidam do texto.

Essa falta inicial propiana na narrativa de vida acadêmica destes colegas professores e educandos nos manipulou, por provocação, a nos sentir no dever de fazer alguma coisa. Esse curso de extensão em forma de oficinas foi, portanto, nossa intervenção na tentativa de solucionar um possível problema, aquele da disjunção deste público alvo do curso como fator de diminuição de seu leque de opções para a análise de textos. Com o conhecimento, portanto, de mais esta teoria que também se presta a analisar discursos, seu domínio e aplicabilidade, o problema estaria solucionado.

As atividades se desenvolveram em três etapas:

Etapas I

- a) Apresentação da proposta; (5 minutos)
- b) Seleção de um *corpus*, um texto de caráter verbal, não verbal ou sincrético. (5 minutos)

- c) Solicitação para que construíssem uma redação, dando curso a sua imaginação e seu conhecimento prévio de mundo e com base nas técnicas de interpretação já aprendidas em sala de aula com seus professores. Esclarecimento de dúvidas. (5 minutos)
- d) Distribuição de tempo, de 30 a 45 minutos, para a escrita.
- e) Recolhimento das redações. (5 minutos)

O tempo total empreendido na Etapa I foi de 1:05.

Etapa II

- a) Aula teórica, explicando-se o que é semiótica, semiótica francesa e sua proposta dos três níveis de leitura: Fundamental, intermediário ou narrativo e discursivo; (45 minutos)
- b) Aplicabilidade em *corpus* (*Cartoon Popeye*) dos conceitos, verificando-se as oposições, o que se afirma e o que se nega, o que é eufórico e disfórico; destinadores, manipulações, competência, sanção, objetos modais e de valor; (45 minutos)
- c) Revisão dos níveis fundamental e narrativo (o nível discursivo ficou para uma próxima oportunidade por questões de tempo). (30 minutos)

O tempo total empreendido na Etapa II foi de 2:00.

Etapa III

- a) Solicitação para que escrevessem novamente sobre o mesmo texto selecionado; (5 minutos)
- b) Reescrita do texto, agora, procurando-se aplicar o que aprenderam da teoria em sala de aula sob orientação do docente coordenador da proposta, dos discentes responsáveis pela ação da professora que cedeu sua aula para a experiência; (até 45 minutos)
- c) Coleta das redações e considerações finais (10 minutos)

O tempo total empreendido na Etapa III foi de 1:00. O tempo total empreendido nas três etapas da ação foi da ordem de 4:05.

Percebendo-se o nível de dificuldades encontrado pelos educandos na aplicabilidade e no domínio de conceitos e aplicabilidade da teoria, sugerimos um roteiro de leitura (Etapa III, revisão) conforme segue:

Nível Fundamental

- a) Observe o texto. Verifique seu tipo, se somente verbal. Se não verbal ou se acopla ambas as linguagens, sendo sincrético. Observe tudo que possa trazer informações sobre o seu sentido, inclusive o título, se tiver um, porque é possível que o tema principal esteja no título. Escreva sobre isso num primeiro parágrafo.
- b) Verifique as oposições que aparecem no texto.
- c) Veja o que se afirma e o que se nega.
- d) Encontre o que é eufórico e disfórico.
- e) Escreva sobre isso num segundo parágrafo.

Nível narrativo

- a) Veja quantos personagens (actantes sujeitos) estão em ação no texto e numere-os segundo seu grau de importância de mais a menos importante como S1 (sujeito 1), S2 (sujeito 2) e assim por diante.
- b) Concentre o seu olhar sobre o personagem (actante) mais importante e chame sua ação (*performance*) de PNb, Programa Narrativo de Base.
- c) Descubra quem é o destinador e quem é o destinatário.
- d) Verifique a manipulação ou manipulações que aparecem in texto (sedução, a provocação, a tentativa ou a intimidação) que o destinador usa para convencer o destinatário a realizar a *performance*.

- e) Verifique se esse sujeito é competente, se possui o querer, o dever, o saber e o poder-fazer. Classifique-o segundo as modalidades que possui se virtualizado, atualizado ou realizado.
- f) Descubra se realiza a *performance* ou não e, se realiza, quais os objetos modais que utiliza.
- g) Descubra qual o objeto de valor que busca e qual o valor que jaz por traz deste objeto.
- h) Verifique, finalmente, se é sancionado e, se for, o tipo de sanção que recebe, se positiva ou negativa, pragmática ou cognitiva. Escreva sobre cada item acima, divididos em parágrafos.

4. As redações antes e depois da aplicação da teoria semiótica em sala de aula

Neste momento, descrevemos a experiência, inspirados em Larsen-Freeman²(2004), da apresentação da teoria semiótica, em seu nível fundamental e narrativo, e sua aplicabilidade junto a Escola Estadual Luiz Lopes de Carvalho, com um grupo de educandos identificados como Turma “A” do 1º Ano do Ensino Médio. A experiência foi realizada em Três Lagoas, em 10 de Setembro de 2014, das 11:20 às 12:00, em três sessões. O *corpus* que segue foi apresentado a um grupo de 30 educandos que escreveram 60 redações. Por uma questão de normas de limitação de páginas destes anais, faremos a análise de seis redações. As transcrições foram feitas exatamente como escreveram para preservar sua originalidade.

Corpus selecionado

Marcia Moura consegue quase R\$ 3 milhões para oncologia³

Graças ao empenho da prefeita de Três Lagoas, junto ao Ministério da Saúde, Hospital Auxiliadora é habilitado como Unidade de Assistência de Alta Complexidade em Oncologia



Prefeita de Três Lagoas, Marcia Moura, na reunião da CIR

Para não expor os estudantes que participaram de nossa pesquisa, vamos lhes dar nomes fictícios.

Redação 1, Jade, 21 anos, antes da teoria.

“O hospital vem sendo habilitado para ajudar com muito mais assistência as pessoas que tenham que viajar para outras cidades para fazer o tratamento. E

² Freeman descreve em sua obra *Techniques and Principles in Language Teaching* as experiências de observação de aulas em vários países do mundo e detecta os princípios adotados por cada professor observado, sua metodologia, escolha teórica, etc.

³ <http://www.treslagoas.ms.gov.br/noticia/marcia-moura-consegue-quase-r-3-milhoes-para-oncologia/7501/>

como a prefeita foi uma vítima desse mal, ela decidiu mudar um pouco. Então ela resolveu se juntar com quem entende e habilitou esse lugar”.

O que notamos, como efeito de sentido, é que a Jade entende como uma ação em desenvolvimento (O hospital vem sendo habilitado) e, ao mesmo tempo, concluída quando afirma que a prefeita “decidiu mudar um pouco” e “resolveu se juntar com quem entende e habilitou esse lugar”.

Além dessa contradição, ora em desenvolvimento, ora ação concluída, Jade utiliza-se de seu conhecimento prévio em sua primeira redação, porque tinha a informação, guardada em seu repertório cultural, do fato de que a prefeita de sua cidade passara pela perda das mamas vitimada pelo câncer.

Rosana Acquaroni Muñoz em “La Comprensión Lectora” (2004, p. 943) diz que a definição de compreensão de um texto é o resultado de uma relação dinâmica entre texto e leitor que se desenvolve em vários níveis cognitivos, cujos processamentos se dão na integração das pistas do texto e do conhecimento prévio do leitor.

Neste caso, exploramos estratégias que vieram a desenvolver a ativação do conhecimento prévio da educanda, ao escolhermos um texto familiar, que fala sobre a aquisição de verbas para a compra de equipamentos voltados para o diagnóstico e tratamento do câncer no Hospital Auxiliadora, na cidade de Três Lagoas, atendendo, ao mesmo tempo, a uma das demandas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam que devemos trabalhar com textos e contextos reais.

Consideramos também o grau de escolaridade, o estilo próprio de auto exploração da cognição e as expectativas desse leitor ao debruçar sobre o texto. É inegável que o contexto sócio cultural influencia na construção do sentido e na capacidade de compreensão do texto por parte do educando, mas há de se considerar que todos os elementos são importantes e cada educando vai responder ao texto segundo sua experiência de vida depositada em seu repertório cultural.

Ao fazermos o educando explorar “fatos” de sua vida ou se seu conhecimento prévio, ou ao fazermos perguntas quando do fornecimento de um roteiro de análise que pressupõe perguntas sobre o texto, desde seu nível intermediário ao nível profundo, ao tentarmos fazê-los compreender o percurso desenvolvido pelo narrador textual, estamos acionando a definição de leitura de Nuttal (1987), enquanto uma constante interrogação do texto, um fazer e refazer de hipóteses, um jogo de adivinhação, nos lembrando de Goodman (1976), Muñoz (2004) e Coracini (2011).

Muñoz recorre a Mayor (2000), ao afirmar que há fatores determinantes para a compreensão de um texto que “interactúan de forma dinámica” (2004, P. 943), ao que vai chamar de “condição multidimensional”. Além dessas múltiplas dimensões, os textos escritos devem ser considerados do ponto de vista de sua compreensão numa espécie de gradação em níveis, aos quais vai chamar de “comprensión superficial, comprensión profunda. Relectura, etc.” (2004, p. 943).

Estas gradações a que se refere no esquema de níveis de compreensão (leitura) nos remetem aqueles níveis de leitura propostos por Greimas, em sua semiótica, que seus seguidores, de uma maneira simplista, vão chamar de nível fundamental, intermediário e profundo (FIORIN, 1989), (BARROS, 1997), os quais sugerimos como estratégia de leitura do texto junto aos educandos da Escola Estadual Luiz Lopes de Csarvalho.

Muñoz não pensa assim, mas ao contrário, afirma que “la mayor o menor dificultad de comprensión lectora está determinada, em muchos casos, por la tarea que se propone al aprendiz y no por la complejidad que entrañe el próprio texto” (2004, P. 948).

Sob este ângulo, o professor, segundo Coracini, “prefere se ater à compreensão, alegando a dificuldade que os alunos encontram para realizar as atividades de interpretação ou a falta de tempo, já que ‘há tantas outras coisas a fazer...’” (2011, p. 13). É que para a autora, compreensão é sinônimo de interpretação, quando o leitor acrescenta “um novo fio”, na esteira de Derrida, que

dizia ser esta sua “única chance de entrar no jogo”⁴.

Esse “acrescentar” a que se refere Derrida é “dar a ler. É preciso empenhar-se para pensar isso: que não se trata de bordar, a não ser que se considere que saber bordar ainda é se achar seguindo o fio dado” (DERRIDA, 2005, P. 7). A referência de Coracini a Derrida reside no fato de que para este último deve-se descoser, destecer, em nossas palavras, desconstruir o sentido do texto e, no caso dessa possibilidade, como temos defendido, toda desconstrução pressupõe uma nova construção, como afirma Derrida, “ler e escrever. E aquele que não tivesse compreendido nada do jogo sentir-se-ia, de repente, autorizado a lhe acrescentar, ou seja, acrescentar não importa o quê” (2005, P. 7-8). Feitas estas considerações teóricas, uma vez que a nossa pesquisa apresenta essa ligação direta entre o desconstruir e construir o sentido, o que pressupõe fazer uma leitura do texto, sem entrarmos na questão da conceituação do que seja leitura, compreensão ou interpretação, assuntos que nos aprofundamos em outro trabalho, observem se houve modificação na segunda redação de Jade, após a aula de semiótica que aplicamos:

Redação 2, Jade, 21 anos, depois da teoria.

“Um pequeno custo benefício, em relação a saúde:

A prefeita de três lagoas Márcia Moura, acaba de conseguir uma verba para a construção de um centro de tratamento contra o câncer.

Cujos equipamentos são muito caros ela investiu mais ou menos 3 milhões de reais para garantir essa melhora.

Esse novo projeto da prefeita vai ajudar as pessoas 100% por causa que as pessoas gastavam muito com viagem até cidades que tinham esse recurso disponível. O hospital de oncologia que ajuda varias pessoas inclusive a própria prefeita está sendo muito bem utilizado”.

Comparando o texto 1 e o texto 2, percebemos uma ampliação e uma proxêmica diferente em relação ao processo de produção textual, a construção do sentido desconstruído. Seu primeiro texto apresenta apenas quatro linhas e o segundo foi ampliado para nove linhas, não mais concentradas num único parágrafo, mas em quatro parágrafos que não apresentam um encadeamento coesivo.

Do ponto de vista do conteúdo, notamos também uma ampliação da compreensão textual pela aplicação, mesmo sem citar, de um conceito explicado para ser aplicado no nível fundamental, que é a oposição “custo” x “benefício”, extraído dos valores conquistados (três milhões) pela prefeita Marcia Moura, (papel temático) e o benefício que, pressupostamente terão os pacientes de câncer de Três Lagoas, com a capacitação do Hospital Auxiliadora com equipamentos necessários para se diagnosticar e combater a doença.

A interpretação que a educando chegou, dá conta de uma ação completa no Programa Narrativo de Base (PNb) do actante sujeito S1, que passa de uma situação de disjunção a conjunção com a verba, no valor de três milhões de reais. Esse PNb podemos considerar como realizado, conforme bem escreveu Jade no segundo parágrafo de sua redação. O PNu, Programa Narrativo de uso, assim chamado porque é um programa narrativo menor (englobado) que reside no interior de um programa maior (englobante), é, de acordo com a notícia, também realizado como detecta Jade, ao afirmar em sua leitura textual a “construção de um centro de tratamento contra o câncer”, no segundo parágrafo de sua redação.

Jade atribui uma sanção negativa indireta à prefeita ao dizer que os equipamentos são “muito

⁴ Coracini cita a obra “Farmácia de Platão” de Jacques Derrida, com tradução de Rogério, 3ª edição revista, Iluminuras, 2005, página 7. Original La Pharmacie de Platon, Editions du Seuil, 1972.

caros”, afetada, provavelmente pelas cifras (três milhões) adquiridas. No entanto, esse julgamento anterior passa a eufórico ao afirmar que a prefeita “investiu mais ou menos 3 milhões de reais para garantir essa melhora”, atribuindo uma qualificação animada ao objeto inanimado centro de oncologia (parágrafo III), transferindo ao objeto as características dos pacientes que, como falamos na linguagem informal, precisam de uma “melhora” em relação a doença e seus efeitos causados, considerados como disfóricos.

Jade faz um inferência sobre a conquista da verba para a aquisição dos equipamentos necessários do Centro de Oncologia, como se fosse um “novo projeto da prefeita” (parágrafo IV) e fecha seu texto fazendo uma sanção positiva a *performance* de S1, posto que a iniciativa e a realização destas duas tarefas, a aquisição das verbas e a compra dos equipamentos tem um benefício, aquele mesmo por ela detectado no início de sua redação, isto é, “vai ajudar as pessoas 100% por causa que as pessoas gastavam muito com viagem até cidades que tinham esse recurso disponível”.

É certo que essas inferências que faz de que chama de “novo projeto” e a ajuda a “100%” das pessoas são consideradas aqui, por nós, como pressuposições lógicas que precisam de reflexões mais profundas, bem como o fato de não questionar a veracidade ou não da informação, posto que esse fazer-saber procede do objeto modal no PNb de S1, assessoria de comunicação, que também exerce o papel de actante sujeito coletivo operador no sentido de divulgar os feitos da prefeita. Não só essa veracidade, mas também a investigação do desenrolar da reportagem que viria em seguida, a partir da notícia, em forma de manchete, sobre a conquista da prefeita e a realização de duas tarefas importantes, ancoradas pelo texto pictórico em que aparece ao lado de outros membros que fazem parte de seu governo.

Isso nos leva a entender que a Assessoria de Imprensa, ao divulgar tal nota no sítio da Prefeitura Municipal com essa manchete, manipula os leitores (visualizadores) por sedução a crerem que as ações já estão concluídas, quando se sabe, por meio de entrevistas, produto de pesquisa de campo realizadas com a prefeita e autoridades da saúde de Três Lagoas, que a verba existe já disponibilizada no Banco, mas não pode ser tocada enquanto o processo eleitoral não terminar.

Outro fato que chama a atenção é que a nota da Assessoria de Comunicação da Prefeitura data de 2011 e estamos no final de 2014 e os pacientes de câncer da cidade ainda tem que ser deslocados a outros centros para serem tratados. Esses dois fatos revelam, portanto, com precisão esse jogo discursivo que tem, por finalidade, diferentemente do que propõe a teoria da informação, do informar, que é um /fazer-saber/, forjar um /crer/, porque toda informação pressupõe um crer do sujeito destinatário. É por isso que Greimas estabelece o saber e o crer como único universo fiduciário.

Redação 3, Lau, 15 anos, antes da teoria.

O texto está se referindo a uma reunião da prefeita de Três Lagoas, Márcia Moura junto ao Ministério da Saúde. O tema aborda refere-se a Oncologia, onde o hospital Auxiliadora possui competência para tratar de um assunto tão sério quanto o câncer.

A educanda 2, identifica o texto, num primeiro momento, como a “reunião da prefeita...junto ao Ministério da Saúde” sobre a “oncologia” em que o “hospital auxiliadora” é posto como sujeito competente para o tratamento do câncer. Ela atribui uma sanção positiva, de caráter cognitivo ao Hospital Auxiliadora, ao afirmar que “possui competência para tratar de um assunto tão sério quanto o câncer”.

Sua redação é feita num único parágrafo nos 45 minutos que lhe foram dados para escrever. Vejamos, agora. Seu segundo texto, depois da aula de semiótica, a fim de compararmos se houve ou

não ampliação em seu nível de percepção:

Redação 4, Lau, 15 anos, depois da teoria.

O fato relata que a foto ao mesmo tempo ta contra e ao mesmo tempo a favor.

Porque justo agora ele fez uma unidade complexa em Oncologia?

Porque talvez ela pense que isso pode ajudar na política. Pra mim isso até é bonito mas taves ela só deve ter feito isso pensando nela mesma. Agora que é época de política ta chegando todo mundo fica bomzinho e ajuda as pessoas.

Nesta sua segunda redação sobre o mesmo tema há o aumento de uma linha em relação à redação primeira, desta vez, seu texto é dividido em três parágrafos ao invés de um. Notamos, assim, que houve uma mudança na proxêmica de sua redação. A disposição de sua escrita é feita em três parágrafos.

No primeiro parágrafo identifica o texto publicitário como um “fato” que “relata” uma foto com uma informação, interpretada por Lau como ora favorável, ora contra. Houve, portanto, a tentativa da descoberta de uma oposição, conforme explicado no roteiro interpretativo. Desta vez, percebeu que o texto, embora não use o termo sincrético, apresenta essas duas linguagens, o verbal e o não verbal. Houve, portanto, uma mudança no modo de olhar para o texto. Conseguiu captar que a foto também informa alguma coisa.

No parágrafo dois ao invés de afirmar, desenvolver uma tese anterior, como nas redações canônicas, faz uma pergunta, mudando completamente a perspectiva e utilizando um recurso retórico, provocando reflexão em seus leitores. Estranho que possa parecer tomar o parágrafo apenas com uma frase e essa ser interrogativa, Lau mostra a quebra linear das redações com criatividade, porque deixa todo o espaço que poderia ser preenchido imediatamente com suas palavras para ser preenchido pelas reflexões de seus enunciatórios discursivos.

Dado este tempo para a reflexão, numa espécie de provocação para nós, de que todos precisam de tempo para pensar, como quem diz assim, “duvido que você, caro leitor, seja capaz de pensar comigo sobre esse texto”, Lau finalmente responde sua própria pergunta também auto reflexiva no terceiro e último parágrafo.

Sua resposta é uma sanção de caráter cognitivo, negativa à *performance* da prefeita, sem ser categórica, isentando-se de uma completa responsabilidade, pelo uso do advérbio de dúvida “talvez” e completa: “talvez ela pense que isso pode ajudar na política”. Em seguida, se envolve no discurso, assumindo sua posição crítica por meio da introdução do “mim”, pronome do caso oblíquo que exerce a função de um “eu”, sujeito, o qual chamamos de narrador posto.

Ela se introjeta no discurso para fazer uma sanção positiva: “Pra mim isso até é bonito”. Imediatamente, como forma de desfazê-la e transformá-la em sanção negativa, enfatizando a sanção negativa com que abre seu texto, diz: “mas taves ela só deve ter feito isso pensando nela mesma”. Esse “talvez” põe em dúvida a própria ação da prefeita, momento em que fecha sua redação com uma fina ironia: “Agora que é época de política ta chegando todo mundo fica bomzinho e ajuda as pessoas.” Sua conclusão, no entanto, reproduz o discurso comum, sobre as estratégias de políticos inescrupulosos em busca de votos as vésperas das eleições, o que não é o caso da prefeita, cujas eleições não se dão concomitantemente com as eleições para presidente da república, deputados federais e estaduais e governadores.

Não deixa, no entanto, de captar que, mesmo não sendo épocas eleitorais diretas, sua ação, da maneira com que é posta no texto publicitário, assim definido por nós por conta de pertencer a sua Assessoria de Comunicação, que tem por finalidade divulgar os “feitos” de seu sujeito destinador, sob o disfarce de “prestação de serviço à comunidade”.

5. Conclusão

Mediante os dados aqui apresentados é preciso que novos cursos de extensão que possibilitem também a pesquisa sejam apresentados aos colegas professores da rede pública de ensino, envolvendo os discentes de graduação, porque o que percebemos pela iniciativa aqui apresentada é que tanto os professores que já estão atuando quanto os discentes em formação, em sua maioria, desconhecem a teoria semiótica da Escola de Paris e não usam outra teoria para análise de textos, nem tampouco possui estratégias de interpretação e isso dificulta a busca do sentido no interior dos enunciados discursivos com os quais se deparam na vida acadêmica ou em sala de aula.

O que se percebe com base nestas pesquisas e análises parciais é que as redações antes e depois sofreram transformações, sendo que depois da aula sobre a teoria e seu uso os educandos demonstraram ampliar suas redações quantitativa e qualitativamente, lembrando que nosw concentramos no aspecto sentido e não nos preocupamos com acentuação, concordância, sintaxe, etc.

Uma visão mais detalhada e abrangente, no entanto, só teremos após a conclusão da análise de todas as redações aqui coletadas. Os resultados parciais, todavia, e o tempo destinado a apresentação e aplicação da teoria nos induzem a crer que é preciso uma parceria entre universidade pública e escola pública, entre professores pesquisadores e professores cursistas no sentido de que tais cursos de extensão com esse caráter de pesquisa possam ser ministrados em mais tempo em sequências didáticas, momento em que se poderá trabalhar com mais detalhes todos os níveis de leitura possíveis do texto, inclusive o discursivo, não explorado aqui por uma questão de tempo disponibilizado pelos professores em suas aulas com seus educandos. O que se percebeu, também, é que faltou interesse por parte dos professores em se inscrever no curso de extensão, embora a divulgação tenha sido feita a contento. Essa é, aliás, uma outra situação que precisa ser investigada.

6. Referências Bibliográficas

- DERRIDA, J. **Farmácia de Platão**. Trad. tradução de Rogério, 3ª edição revista, Iluminuras, 2005, página 7. Original *La Pharmacie de Platon*, Editions du Seuil, 1972.
- CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, Pontes Editores, 2011.
- GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Editora Contexto, 2012.
- Algirdas Julien. **MAUPASSANT, A semiótica do texto: Exercícios Práticos**; tradução de Teresinha Oenning Michels e Carmen Lúcia Cruz Lima Geriach, Florianópolis, Editora da UFSC, 1993.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- FIORIN, José Luis. **Elementos de Análise do Discurso**. Ática, São Paulo, 1989.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, New York, 2008.
- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. **La comprensión lectora**. In: SANCHEZ LOBATO; SANTOS GARGALLO (Org.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p.943-966.
- NUTTALL, Christine. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Heinemann Educational Books, London, 1996.

Autor

Valdenildo dos SANTOS, Prof. Dr. Da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS-CPTL) E-mail lavsotnas@hotmail.com, valdenildo.santos@ufms.br