

O ENSINO DE LEITURA COMPETENTE DE ARTIGOS DE OPINIÃO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Fernanda de Abreu Carvalho¹

Orientador: Profº Drº Luis Carlos Migliozi Ferreira de Mello²

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de sugerir, por meio dos pressupostos da Semiótica greimasiana (FIORIN, 2002; BARROS, 2005), uma seqüência didática que possa se tornar um caminho para o ensino de leitura competente em salas de aula do 3º ano do Ensino Médio. Ele se justifica, pois, apesar de muitos esforços de professores, pedagogos, estudiosos de questões do ensino de leitura, testes governamentais apontam para problemas de parcela significativa de alunos recém saídos do ensino médio na aquisição da leitura competente. A metodologia passou pelo estudo da teoria e proposição de atividades comentadas baseadas nos pressupostos levantados. Esta pesquisa foi feita como requisito para conclusão do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) proposta pela SEED (Secretaria de Estado de Educação) na Estado do Paraná.

Palavras-chave: Ensino de leitura, seqüência didática, Semiótica greimasiana, percurso gerativo dos sentidos.

Abstract: The present work has the objective of suggesting, through the Greimas' Semiotics presuppositions (FIORIN, 2002; BARROS, 2005), a didactic sequence which can become a way to the competent reading teaching in 3rd grade of the Secondary Education. It justifies itself, because, in spite of many teachers' efforts, people who study the reading teaching questions, the government tests point that significant part of students that have just finished the Secondary Education have problems in the competent reading acquisition. The method passed by the theory study and commented activities based on the raised presuppositions. This research was done as a requirement for the conclusion of the Educational Development Program proposed by the Educational State Secretary, in the state of Paraná.

Key-words: reading teaching, didactic sequence, Greimas' Semiotics.

Introdução

Como educadoras há quatorze anos na Rede Estadual de Educação do Paraná, estamos a par tanto das melhorias pelas quais passou a Educação Pública quanto das

¹ Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná desde 1996. Cursou graduação em Letras/Francês na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – hoje Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – conclusão em 1994. Concluiu pós-graduação pela mesma faculdade em Língua Portuguesa e Literatura em 1996. Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá concluído em março de 2008. É aluna não-regular na Universidade Estadual de Londrina na disciplina Teoria Semiótica e Ensino. Atualmente, além da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, trabalha como professora de Língua Portuguesa na Faculdade do Norte Pioneiro – Fanorpi.

² Agradecemos ao Professor Doutor Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello pelo zelo, atenção e principalmente pela competência com que nos recebeu como orientandas no Programa de Desenvolvimento Educacional no período de 2007 a 2008; à UEL, que, como instituição de ensino superior, soube receber-nos e nos auxiliar em nossas pesquisas.

dificuldades pelas quais ainda passa. Sabemos, também, que o objeto de ensino das aulas de língua materna, já há muitos anos, deixou de ser a gramática pela gramática e tornou-se o texto. O objetivo, nessa nova perspectiva pedagógica, deixou de ser decorar regras e passou a ser: tornar o aluno produtor e leitor competente de textos dos mais variados gêneros, privilegiados pela nossa sociedade letrada e usados nas diversas situações de interlocução dentro das quais tais gêneros circulam. No entanto, existem ainda muitos obstáculos que impedem o alcance de tal objetivo. Como exemplos, podemos citar a falta de tempo e até mesmo de preparo dos professores para a reflexão sobre qual a melhor forma de se ensinar leitura, produção e reflexão sobre a linguagem e, a partir daí, poderem criar, eles próprios, um material didático que auxilie no processo de ensino/aprendizagem ou terem condições de potencializar o material didático já existente.

Para iniciar nossas reflexões precisamos lembrar, antes, qual é, hoje, o objeto e objetivo do ensino de Língua Materna.

O texto – objeto de ensino da língua materna – possui facetas que são: a leitura, a produção e a reflexão sobre a linguagem, as quais, para fins didáticos, são discutidas e ensinadas não separadamente, mas em etapas distintas³. Neste trabalho, atar-nos-emos à primeira faceta, já que: 1º, antes de escrever, o produtor deve ter algo a dizer e entendemos que esse “algo a dizer” seja constituído pelas “leituras” que este faz dos textos, verbais ou não, presentes no mundo que o rodeia; 2º o último resultado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) divulgado aponta uma situação preocupante. Segundo boletim do IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral) este sistema de avaliação nacional da educação indica que os alunos paranaenses, no que diz respeito à construção de competências de Língua Portuguesa ainda estão num estágio intermediário. Assim, como tais competências são observadas através das aptidões de leitura do avaliado, os testes indicam que nossos alunos não têm habilidade leitora adequada para sua idade-série.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES NOS ESTÁGIOS DE CONSTRUÇÃO DE
COMPETÊNCIAS – LÍNGUA PORTUGUESA – 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL – SAEB 2001 E 2003

ESTÁGIO	PARANÁ	
	2001	2003
Muito crítico	3,9	2,7
Crítico	40,7	33,9
Intermediário	50,5	56,7
Adequado	4,9	6,8

³ Esta proposta didática de trabalho com a língua materna nas salas de aula é feita tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quando pelo Currículo Básico da Escola Pública do Paraná.

A tabela acima mostra a escolha em trabalhar com a 3ª série do ensino médio. Justifico essa opção, já que, sendo a última série da educação básica, os alunos deveriam ser leitores com capacidades adequadas, no entanto não é isso que ocorre. É claro que tal problema deve ser sanado já nas séries iniciais, porém a leitura deve ser ensinada a qualquer momento da escolarização do educando. Além do mais, são raras as pesquisas em educação nas séries finais.

Nosso objetivo com este trabalho é sugerir atividades de leitura que possibilitem ao aluno a capacidade de ler competentemente um texto. Para tanto, primeiramente escolhemos um único gênero textual, uma vez que se trata de um trabalho curto – o artigo de opinião. Foi essa nossa opção já que se trata de um gênero bastante presente no âmbito do 3º ano do ensino médio, por ser o gênero mais pedido em vestibulares. Em seguida construímos uma seqüência didática usando os pressupostos teóricos da Semiótica greimasiana para embasá-la. Finalmente, analisamos tal seqüência a fim de verificarmos sua validade como forma de criarmos leitores competentes.

Dividimos este artigo em três partes. Na primeira levantaremos brevemente quais pressupostos da Semiótica greimasiana são importantes para podermos montar a seqüência didática, na segunda relatamos tal seqüência e na terceira a analisamos a fim de observarmos sua validade.

1. Descrição dos pressupostos teóricos

Para dar suporte à atividade didática aqui proposta sobre o ensino da leitura competente em sala de aula teremos, primeiro, que entender os mecanismos e procedimentos que constroem os sentidos do texto. Segundo a Semiótica greimasiana, trata-se do percurso gerativo dos sentidos.

1.2. O percurso gerativo dos sentidos

Todo texto é constituído por um plano de conteúdo e um plano de expressão. A Semiótica greimasiana preocupa-se, primeiramente, com o plano do conteúdo, embora parta da superfície para encontrar os sentidos do texto, isso porque não há conteúdo sem expressão lingüística.

A depreensão do plano do conteúdo de um texto se dá através do estudo de seu percurso gerativo de sentidos. Segundo Fiorin (2002), o percurso gerativo

é um modelo que simula a produção e a interpretação do *significado*, do *conteúdo*. Na verdade, ele não descreve a maneira real de fabricar um discurso, mas constitui, para usar as palavras de Denis Bertrand, um “simulacro metodológico”, que nos permite ler, com mais eficácia, um texto. Esse modelo mostra aquilo que sabemos de forma intuitiva, que o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam: que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso (FIORIN, 2002:31).

Partindo desse conceito, para nós, a atividade de leitura em sala de aula deve levar o aluno a tentar reconstruir uma possível leitura do texto para assim poder ler com mais eficácia, ou seja, tornar-se um leitor competente.

Para conseguirmos isso, precisamos levar o educando a percorrer e conjugar os três níveis do percurso.

Na leitura, partimos da superfície do texto, ou seja, do mais concreto e complexo, porque é neste nível da leitura que os sentidos estão à mostra. Nosso objetivo, no entanto, é chegarmos ao mais profundo e simples, pois nesse momento a compreensão do texto é que se realiza.

- c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, é o nível fundamental e nele a significação se apresenta como uma oposição semântica;
- d) no segundo nível, o narrativo, organiza-se a narrativa do ponto de vista de um sujeito;
- e) finalmente, a terceira etapa, a mais complexa e concreta, é a discursiva, em que a organização narrativa vai se tornar discurso, graças aos procedimentos de temporalização, espacialização, actorialização, tematização e figurativização, que completam o enriquecimento e a concretização semântica já mencionados (BARROS, 2005:188).

Neste momento do artigo, entretanto, levantaremos os pressupostos de forma inversa, do nível mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto.

1.2.1. Nível das oposições semânticas fundamentais

As oposições semânticas estão na fundação do texto, ou seja, são a base de significação de todo o texto. É o nível mais concreto e simples entre os três apresentados. Assim, um texto pode ter na sua base a seguinte oposição semântica: *riqueza x pobreza*, e o texto ser construído a partir dessa oposição. Já os níveis narrativo e discursivo existiriam para concretizá-la.

No momento em que o leitor consegue chegar a esse nível, chegou ao cerne do texto, portanto fez uma leitura verdadeira e profunda dele, não ficando apenas na

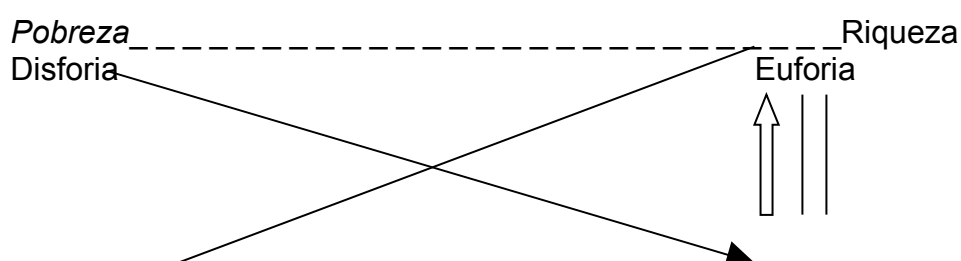
superfície, como as leituras que fazem hoje, na escola, os nossos alunos. Isso de acordo com as avaliações nacionais de aprendizado.

Para chegar a uma oposição semântica que realmente esteja na base dos sentidos do texto, os temas e figuras do nível discursivo e a narratividade do nível narrativo devem caminhar para termos que se opõem, mas devem ter algo em comum. Portanto, uma oposição possível no percurso gerativo de sentidos seria: *riqueza e pobreza*, por serem pólos de situação financeira. Porém a oposição *sensibilidade e horizontalidade* não seria possível, visto que são elementos que não são pólos de um mesmo centro. Segundo Fiorin (2002), há nas oposições semânticas fundamentais de um texto relação de pressuposição recíproca, ou seja, se há a afirmação da riqueza, subentende-se a não existência da pobreza e vice-versa. Para nós, mostrar isso ao aluno é levá-lo a perceber o que não está escrito, mas está dito e este trabalho é o que deixa de ser feito durante as aulas de Língua Portuguesa e que poderia, mais tarde, criar leitores que lêem mais profundamente e não apenas leitores de superfície.

Dentro de uma perspectiva semiótica de leitura, neste nível mais profundo de compreensão dos sentidos do texto, os objetos valor, ou seja, aquilo que é desejado pelo sujeito, pode estar em relação de euforia ou disforia com este. Assim, se o sujeito do texto tem a riqueza e ela era o objeto desejado, o sujeito está em relação de euforia com tal objeto valor. Do contrário, estará em relação de disforia. Esses valores não são dados de acordo com o conhecimento do homem sobre o que está no mundo, mas de acordo com o valor do objeto dentro do texto. Assim o que é eufórico num texto pode ser considerado disfórico em outro. A riqueza pode ter um valor positivo, portanto eufórico num texto que fale sobre o aumento do PIB nacional, ou negativo (disfórico) num texto religioso, porque mudam os objetos valor do sujeito.

Além do componente semântico das oposições fundamentais, vista até agora, há, também, o componente sintático. Este "(...) é de ordem relacional, ou seja, é um conjunto de regras que rege o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso" (FIORIN, 2002, p. 18). Assim como a sintaxe gramatical, esta, dependendo das relações entre palavras, produz sentidos. Assim pode ocorrer a afirmação de *a*, a negação de *a*; e a afirmação de *b*; ou afirmação de *b*, negação de *b*; e a afirmação de *a*.

A oposição semântica fundamental pode ser representada pelo *quadrado semiótico* como o que vem abaixo.



Não-riqueza _____ Não-pobreza
 Não-euforia _____ Não-disforia

----- termos contrários
 _____ termos contraditórios
 ===== termos complementares
 → operação de afirmação
 ➔ operação de negação

O *quadrado semiótico* representa, então, o significado básico, mais concreto do texto. Chegarmos até ele na leitura implica a chegada a um nível mais profundo de compreensão do texto.

De acordo com Barros (2005), o nível das oposições semânticas é o sentido básico que gera um texto.

Assim construídas, as estruturas fundamentais convertem-se em estruturas narrativas, a narrativa torna-se discurso, o plano de conteúdo casa-se com o da expressão e faz o texto, o texto dialoga com outros muitos textos, e essa conversa o situa na sociedade e na história. (BARROS, 2005, p. 79)

O segundo nível percurso gerativo dos sentidos diz respeito à estrutura narrativa sobre a qual falaremos a seguir.

1.2.2. Nível narrativo

Também no nível narrativo há o componente semântico e o sintático. No componente sintático a estrutura narrativa simula tanto a “(...) história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos” (BARROS, 2005, p. 16).

Assim, dentro do nível narrativo, numa perspectiva sintática, há duas visões complementares de narrativa: a primeira consiste em um sujeito que quer possuir um objeto para obter o seu valor, ou seja, quer entrar em junção com este objeto, são os enunciados de *estado*. Há também um sujeito que transforma relações entre sujeito e objeto⁴, são os enunciados de *fazer*. Dentro do texto percebem-se seqüências de enunciados de estado, de transformação e novamente estado, que pode ser o de conjunção ou disjunção com o objeto valor. Estas seqüências compõem, segundo Fiorin

⁴ Sujeito e objeto para a Semiótica não são necessariamente pessoa e coisa (FIORIN, 2005, p. 22).

(2002), as narrativas mínimas. O que se deve observar, todavia, é que um texto não se organiza apenas em uma narrativa mínima, mas em várias, por isso é uma narrativa complexa.

Para nós, a percepção, por nossos alunos, dos sentidos impostos por essas relações no texto dentro das narrativas mínimas e das complexas, num nível sintático narrativo, o levará a descoberta, mais adiante, das oposições fundamentais, e, conseqüentemente, de implícitos importantes num texto, que numa leitura mais superficial nunca seriam descobertos.

Concretamente, podemos fazer nossos alunos perceberem essas relações entre sujeitos e objetos que levam a construção de narrativas mínimas e a complexa trabalhando em sala de aula com a seqüência canônica: manipulação, competência, performance e sanção (FIORIN, 2002) ou manipulação, ação sanção (BARROS, 2005).

Na fase da manipulação um sujeito age sobre o outro para que este queira fazer algo ou deva fazer algo. Esta pode ser dividida em quatro tipos: tentação, intimidação, sedução ou provocação. Na fase da competência o sujeito responsável pela transformação central da narrativa na relação com seu objeto adquirirá um saber e/ou um poder fazer. A performance é a fase na qual realmente acontece a transformação da relação do sujeito com o objeto-valor. E finalmente, na sanção, percebe-se que a performance se realizou e uma recompensa ou um castigo é dado. Contudo as fases podem estar ocultas, ou uma determinada narrativa pode não se realizar completamente, ou ainda um texto pode ocupar-se, na sua grande maioria de uma única fase.

No componente semântico, observamos a inscrição de valores nos objetos. Há objetos modais e de valor. Aqueles são os responsáveis por dar a competência para o sujeito realizar a performance principal – o querer, o dever, o saber e o poder fazer. Estes “(...) são os objetos com que se entra em conjunção ou disjunção na *performance* principal” (FIORIN, 2002, p. 28). Quando se fala em valor no nível narrativo, fala-se no valor do objeto para o sujeito. Este valor pode não ser o mesmo do objeto concreto presente no nível mais superficial do percurso gerativo.

Separamos aqui a sintaxe narrativa da semântica narrativa, apenas para deixarmos claros os pressupostos teóricos que nos guiarão. No entanto, na sua aplicação na seqüência didática para ensino de leitura em sala de aula, os dois componentes narrativos estarão entrelaçados.

1.2.3. Nível discursivo

Ao fazer escolhas de pessoa, tempo, espaço e figura, o sujeito da enunciação (instância do eu-aqui-agora) reveste as ações, os objetos e o sujeito do nível narrativo – aquele que deseja objetos valor e/ou transforma um estado. Constrói-se, assim, o nível discursivo, patamar mais superficial do percurso gerativo de sentidos. Neste momento existe a projeção de um “eu”, um “aqui” e um “agora” para fora da enunciação.

O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa “enriquecida” por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia. (BARROS, 2005, p. 53)

O sujeito, o tempo e o espaço que estão no texto não são os mesmos que estão na enunciação. Quando o sujeito da enunciação faz suas escolhas – as quais projetarão o tempo, espaço e sujeito, no discurso – ele tem intenções que, se percebidas pelo leitor, o tornam menos inocente e capaz de entendê-las realmente. Isso significa, para nós, o início da construção do leitor competente.

Para Barros (2005), neste momento da leitura são verificados quais “(...) os procedimentos utilizados para constituir o discurso e quais os efeitos de sentido fabricados pelos mecanismos escolhidos” (BARROS, 2005, p. 54). Portanto, é preciso, dentro de uma seqüência didática, realizar atividades que façam com que o aluno observe esses recursos. Ainda segundo Barros (2005), é preciso levar em consideração que todo discurso procura convencer seu destinatário de que é verdadeiro, logo, seu objetivo é “criar a ilusão de verdade” (BARROS, 2005, p.65). Para fazer isso, efeitos são criados.

O efeito de distanciamento é conseguido quando há um discurso em terceira pessoa, um tempo do “então” e o lugar é o “lá”, chamado de breagem enunciativa. Ele causa no leitor a sensação de que o sujeito do discurso distancia-se das afirmações presentes no texto. A idéia é fazer o texto parecer bastante objetivo, caso de notícias de jornais, por exemplo.

Quando se quer um efeito de proximidade, usa-se a instância do “eu-aqui-agora”, ou seja, a breagem enunciativa. Nesse caso, procura-se a subjetividade que leva a um discurso parcial, observado, por exemplo, em textos autobiográficos.

Há, ainda, os efeitos de realidade ou de referente. Estes efeitos são usados para que se crie a ilusão de que os fatos contados são reais e seus seres são de carne e osso. É o resultado da breagem interna, “Quando, no interior do texto, cede-se a palavra aos interlocutores, em discurso direto, constrói-se uma cena que serve de referente ao texto, cria-se a ilusão de situação “real” de diálogo” (BARROS, 2005. p. 59). Nos artigos de opinião, editoriais, cartas do leitor, quando se dá a palavra a uma autoridade sobre o

assunto, cria-se esse efeito com o objetivo de fazê-lo crer em algo, já que a palavra de uma pessoa que conhece muito sobre o assunto é usada. Entretanto, não é só em gêneros argumentativos que o objetivo é o fazer-crer. Segundo Fiorin,

A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas é persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite (FIORIN, 2002, p. 52).

Além dos efeitos que causam as projeções da enunciação no discurso, há também os percursos temáticos e figurativos que são os valores assumidos pelo sujeito da narrativa no nível discursivo.

A tematização no discurso é percebida pela recorrência de isotopias abstratas dentro dele. A manutenção de isotopias temáticas leva a coerência semântica do texto, ou, dependendo do gênero, a quebra de isotopia é a causadora da coerência, caso da piada. A tematização ocorre, por exemplo, quando um sujeito narrativo é projetado no discurso como um “eu” ou “ele” e reveste-se tematicamente, por exemplo: um sujeito narrativo quer entrar em conjunção com o valor riqueza, pode ser projetado no discurso como um “eu” e receber um revestimento temático de aquele-que-torna-se-rico. Esse sujeito pode, ainda, receber um revestimento figurativo ao ser nomeado.

Receber investimento temático implica, segundo Fiorin (2002), em usar conceitos para organizar, categorizar, ordenar os elementos do mundo natural, que por sua vez, ao serem investidos no nível narrativo, figurativizam o discurso. Existem textos mais temáticos ou mais figurativos, contudo, ainda de acordo com Fiorin (2002), em geral não se encontram textos exclusivamente caracterizados como sendo de um ou outro tipo. Também é interessante lembrar que sempre subjazem às figuras, temas, os quais, por sua vez, são “um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural” (FIORIN, 2002, p. 65).

É desse nível do percurso gerativo que a leitura em sala de aula precisa partir, uma vez que é o mais palpável para o aluno. Pensamos que a desconstrução “bem realizada” de todo o percurso gerativo de sentidos deve ser pensada para ser sistematicamente organizada dentro de uma atividade de leitura a fim de que possamos ensinar a leitura competente na escola.

Na seqüência deste artigo apresentamos, como havíamos proposto na introdução, uma sugestão de atividade pedagógica para o trabalho com leitura usando os pressupostos da Semiótica greimasiana – levantados rapidamente até aqui – como

suporte teórico metodológico. O texto escolhido para esta montagem foi retirado do primeiro livro didático do ensino médio ofertado pelo Governo do Estado em 2005: *Português: língua e cultura*, ensino médio, 3ª série de Carlos Alberto Faraco.

2. A seqüência didática

Transcrevemos abaixo o editorial *Entre cães e homens*, retirado do segundo capítulo do livro de português da página 23 especificado acima.

Entre cães e homens

O tema é menor, mas não os princípios que existem por trás dele. A Assembléia Legislativa de São Paulo aprovou projeto de lei que proíbe comercialização, reprodução e importação e todo o Estado de cães das raças pitbull, rottweiler e mastim napolitano, tidas como especialmente agressivas. Para entrar em vigor, o texto precisa da sanção do governador Geraldo Alckmin

A proposta dos deputados estaduais parece excessiva. É verdade que, no caso dos cães, a raça surge como fator determinante para sua aparência e também para seus comportamentos. Ainda assim, como os humanos, cachorros têm a sua individualidade. Dois cães da mesma raça, da mesma ninhada até, podem apresentar personalidades distintas.

Como os humanos as características de um cachorro são o produto da interação entre o potencial genético do animal e o meio em que ele vive. Embora pitbulls tendam a ser agressivos, não há lei natural que impeça a existência de um pitbull dócil ou de um lulu-da-pomerânea agressivo. O caráter de cada animal depende também da educação que recebe.

A Assembléia Legislativa paulista, ao optar por solução radical e terminativa, trilha o caminho da intolerância. Ninguém discorda que a prioridade é proteger a vida e a integridade de seres humanos, mas a melhor forma de fazê-lo não é condenando essas três raças ao desaparecimento.

O melhor caminho para evitar ataques caninos é responsabilizar os donos pelos atos de seus animais, para o que já existem os instrumentos jurídicos. Cabe fazer cumpri-los.

Folha de S. Paulo, 19/09/2002, p. A-2.

In: FARACO, C.A. *Português: língua e cultura*, ensino médio – 3ª série/ manual do professor.

Curitiba: Base Editora, 2005, p. 23.

O primeiro passo da seqüência didática, claro, é a leitura pelos alunos do editorial. Depois disso, apenas como um recurso para ver se a superficialidade do texto foi entendida, alguns comentários e recuperações por toda a sala devem ser feitos. Por exemplo:

- O texto fala sobre o quê?

Uma lei do estado de São Paulo que proíbe comercialização, reprodução e importação de cães de algumas raças. Como os cães são diferentes uns dos outros. Se é a raça que diz se o cão é violento ou não.

As respostas à pergunta foram sugeridas por nós tendo em vista a idade dos alunos, o gênero textual e as figuras, ou o que é mais concreto no texto para ser usado para responder esse tipo de pergunta.

Observamos que se trata de um texto mais temático que figurativo, visto que os conceitos estão mais presentes que as figuras. No entanto, existem figuras como podemos perceber nas sugestões de respostas à primeira pergunta.

Como, na construção de um dos percursos gerativos de sentido possível, devemos partir do nível mais concreto ao mais abstrato, tentaremos levar o aluno a compreender, primeiramente quais as figuras presentes no texto e seus temas, bem como os temas que não vêm revestidos de figuras. Segue a nossa primeira sugestão de atividade.

1) *Releia o texto e faça listas de palavras e/ou expressões separando-as de acordo suas semelhanças de sentidos. Essas semelhanças devem ser observadas dentro do contexto e não fora dele. Dê títulos a essas listas de acordo com esses sentidos. (Observação: fazer uma lista junto com os alunos para entenderem que não se trata de levantamento de classes de palavras, mas de isotopias presentes no texto)*

<i>Lei</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Genética</i>	<i>Humano</i>	<i>Animal</i>
<i>Princípios</i>	<i>Agressivas</i>	<i>Raça</i>	<i>Governador</i>	<i>Cães</i>
<i>Assembléia Legislativa</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Fator determinante</i>	<i>Geraldo Alckmin</i>	<i>Pitbull</i>
<i>Aprovou</i>	<i>Meio em que ele vive</i>	<i>Aparência</i>	<i>Deputados estaduais</i>	<i>Rottweiler</i>
<i>Projeto de lei</i>	<i>Agressivos</i>	<i>Individualidade</i>	<i>Cães</i>	<i>Mastim napolitano</i>
<i>Proíbe</i>	<i>Dócil</i>	<i>Personalidades distintas</i>	<i>Humanos</i>	<i>Cachorros</i>
<i>Entrar em vigor</i>	<i>Agressivo</i>	<i>Características</i>	<i>Humanos</i>	<i>Cães</i>
<i>Sanção</i>	<i>Caráter</i>	<i>Potencial genético</i>	<i>Ninguém</i>	<i>Ninhada</i>
<i>Deputados estaduais</i>	<i>Educação</i>		<i>Seres humanos</i>	<i>Cachorro</i>
<i>Lei natural</i>	<i>Intolerância</i>		<i>Donos</i>	<i>Animal</i>
<i>Proteger</i>	<i>Atos</i>			<i>Pitbulls</i>
<i>Responsabilizar</i>	<i>Produto da interação</i>			<i>Lulu-da-pomerânea</i>
<i>Instrumentos jurídicos</i>				<i>Animal</i>
<i>Fazer cumprir-los</i>				<i>Caninos</i>
<i>Condenando</i>				<i>Animais</i>

<i>Comércio</i>	<i>Lugar</i>	<i>Intensidade</i>	<i>Distinção</i>	<i>Posse</i>
-----------------	--------------	--------------------	------------------	--------------

<i>Comercializaçã o</i>	<i>Por trás dele</i>	<i>Menor</i>	<i>Mesma</i>	<i>Sua</i>
<i>Reprodução</i>	<i>São Paulo</i>	<i>Especialmente</i>	<i>Mesma</i>	<i>Seus</i>
<i>Importação</i>	<i>Todo o estado</i>	<i>Excessiva</i>	<i>Distinta</i>	<i>Sua</i>
	<i>Meio</i>	<i>Radical</i>		
		<i>Terminativa</i>		

<i>Negação</i>	<i>Afirmação</i>	<i>Possibilidade</i>	<i>Vida</i>	<i>Morte</i>
<i>Não</i>	<i>Tidas como</i>	<i>Parece</i>	<i>Vive</i>	<i>Proíbe (reprodução)</i>
<i>Não</i>	<i>Precisa</i>	<i>Podem apresentar</i>	<i>Vida</i>	<i>(Solução) terminativa</i>
<i>Impeça</i>	<i>É verdade que</i>	<i>Tendam</i>	<i>Integridade</i>	<i>(Solução) Radical</i>
<i>Terminativa</i>	<i>Têm</i>	<i>Depende também</i>		<i>(Condenar) desapareciment o</i>
<i>Proíbe</i>	<i>A existência</i>			<i>Ataques</i>
<i>Discorda</i>	<i>Melhor forma de fazê-lo</i>			
<i>Não</i>	<i>Melhor caminho</i>			
<i>Desapareciment o</i>	<i>Já existem</i>			
<i>Evitar</i>	<i>Cabe</i>			

<i>Assunto</i>	<i>Contrariedade</i>	<i>Comparação</i>		
<i>Tema</i>	<i>Mas</i>	<i>Como os</i>		
<i>Proposta</i>	<i>Ainda assim</i>	<i>Entre</i>		
<i>Dele</i>	<i>Embora</i>			
<i>No caso dos cães</i>	<i>Mas</i>			
<i>Solução</i>				
<i>O texto</i>				

O objetivo dessa atividade é fazer o levantamento das isotopias presentes no texto, tanto abstratas (temas) quanto concretas (figuras). Partimos, assim, da parte mais superficial do texto e começamos a descobrir o que mais está presente nele.

O exercício que propomos a seguir é a reflexão sobre as listas levantadas para que os alunos percebam as isotopias presentes nele.

2) *Observe as listas que você levantou. Qual lista tem mais palavras? O que isso indica? Há listas que se opõem umas às outras. Quais são elas? O que indicam essas oposições?*

Uma das maiores listas é a que diz respeito à lei, isso porque esse é o assunto – a lei de proibição de reprodução, comercialização e importação de determinadas raças de cachorros que são consideradas violentas. Podemos observar, também, juntamente com nossos alunos, que a maioria das palavras dessa lista não são palavras concretas, mas abstratas, no entanto, continuam lembrando a isotopia “lei”.

Duas listas que se opõem e que ajudam na construção dos sentidos do texto são: “comportamento X genética” e “humano X animal”. É interessante notar com os alunos que um dos argumentos para a defesa do ponto de vista do jornal é mostrar que a personalidade dos cães não depende só de um desses aspectos, mas da conjugação dos dois. A segunda oposição nos leva a perceber que o homem também é fruto da conjunção entre genética e meio, e nem por isso deve ser eliminado. Este também constitui um segundo argumento, como fica claro na sequência deste estudo.

Pensamos que, talvez, dependendo dos alunos e do encaminhamento dado a aula não seja possível chegar-se aos mesmos comentários e conclusões. No entanto, as sugestões servem como ponto de partida para o começo de uma leitura mais eficiente, observando-se o percurso gerativo de sentidos propostos pela Semiótica greimasiana.

Para darmos sequência a nossa atividade pedagógica devemos levar o aluno a perceber como está presente no discurso a projeção da enunciação.

3) *Existe um “eu” que fala no texto ou ele está em terceira pessoa? O que essa escolha do autor provoca em você leitor? Por que você acha isso?*

Para um aluno do 3º ano não haverá problema em descobrir em que pessoa está o texto. Todavia, para as outras reflexões, talvez sejam necessárias mais questões que mostrem o quanto a projeção de um sujeito “ele”, um espaço “lá” e um tempo “então” (debreagem enunciava) tentam causar a impressão de imparcialidade e assim dar um *status* de verdade absoluta às suas afirmações e, com isso, convencer o leitor com mais facilidade. Por exemplo.

4) *No segundo parágrafo a afirmação “A proposta dos deputados parece excessiva” pertence a quem, ou seja, para quem a proposta dos deputados parece excessiva, se não*

existe um “eu”, ou, no caso, um “nós” já que se trata da opinião do jornal (editorial)? Seria diferente se o autor usasse a primeira pessoa? Qual seria o sentido?

5) Faça a mesma reflexão com todas as outras afirmações do texto, como: sobre influência da genética e do meio na formação da personalidade do cão.

Podemos voltar às listas criadas pelo aluno e levantar as palavras que indicam coisas concretas e conceitos, características, ou seja, palavras abstratas. Isso pode levar o aluno a perceber a diferença entre textos do gênero do narrar e do gênero do dissertar. Além de observar, também, que as figuras levam a temas de mesma isotopia.

6) Volte às listas e faça um levantamento de quantas palavras indicam algo concreto, que está no mundo real ou criado pelo texto⁵, e quantas palavras são conceitos, usados para explicar o que está no mundo real ou criado pelo texto. (Após o levantamento, discutir por que este texto tem mais conceito que figura. Pode ser feita uma comparação entre gêneros diferentes para as diferenças ficarem mais claras, ou entre gêneros iguais para mostrar como isso sempre ocorre com textos do mesmo gênero)

Depois de percorrido esse caminho, chegamos ao nível narrativo do discurso. Devemos lembrar que, neste nível, são analisados os sujeitos que desejam entrar em conjunção com algum objeto valor ou transformar a relação entre sujeito e objeto. Por meio dessas relações, chamadas narrativas mínimas, são construídas narrativas complexas e podemos usar como caminho para a descoberta dessas narrativas a seqüência canônica: manipulação, competência, performance e sanção (FIORIN, 2002) ou manipulação, ação sanção (BARROS, 2005).

No texto aqui estudado, há um sujeito “ele” que é imparcial porque usa efeito de distanciamento. No entanto, outros sujeitos são colocados no texto pelo sujeito projetado pela enunciação “ele”: os deputados, o governador, os donos dos cães e os próprios cães. Esses outros sujeitos são usados pelo sujeito “ele” justamente para a constituição de um discurso que cause a impressão de imparcialidade. Estes sujeitos, durante o discurso, entram em conjunção com objetos valor, ou estão em disjunção com eles. Estas relações são narradas para o leitor pelo sujeito “ele”. Conseqüentemente, os outros

⁵ Pensamos que os termos mundo real ou criado pelo texto devem ser usados, pois é importante mostrar a ele que o texto não só trás para dentro dele coisas do mundo real, mas cria uma realidade própria e isso é perfeitamente normal. Essas explicações devem ser feitas durante a aula pelo professor, assim como quaisquer outras que sejam percebidas pelo professor e sejam necessárias.

sujeitos têm suas relações com seus objetos valor mostradas por este narrador e, durante a narração dos fatos o sujeito “ele” constrói sua opinião sobre a aprovação da lei e argumenta usando também os sujeitos e suas relações com os objetos.

Esses enunciados de estado ou de fazer conduzem o leitor a crer na verdade imposta pelo sujeito “ele”. Vejamos:

- a) 1º parágrafo: um sujeito projetado pela enunciação “ele” informa que o sujeito “deputados” está em conjunção com o objeto valor “lei”; o sujeito “deputados” transforma a relação do sujeito “cão” com o valor “reprodução” (vida); e, por sua vez, o sujeito “governador” pode ou não transformar tanto a relação sujeito “deputados” com o objeto “lei”, quanto a relação sujeito “cão” com o valor “reprodução” (vida). Nesse momento o sujeito projetado pela enunciação “ele” não nos mostra com qual valor ele está em conjunção ou disjunção.

Podemos dizer, por isso, que aqui temos uma narrativa mínima, visto que, há um enunciado de estado, um enunciado de transformação e um anúncio de possível transformação de relação entre o sujeito “deputados” e o objeto “lei” pelo sujeito “governador”. Esse primeiro parágrafo apenas trás para o leitor essas informações de enunciados de estado e enunciados de transformação.

- b) 2º parágrafo: o sujeito “ele” não concorda com a conjunção do sujeito “deputados” e objeto “lei”; afirma que o sujeito “cães” está em conjunção com o valor “raça”, mas também com o valor “individualidade”. Cria, então, seu primeiro argumento.

No segundo parágrafo, o efeito de afastamento é potencializado pelo verbo “parecer”. Este verbo mostra que o sujeito “ele” não quer ser categórico em uma afirmação. Assim o sujeito pode preservar-se, distanciar-se do discurso, não se envolver, criando a objetividade dos textos jornalísticos.

- c) 3º parágrafo: aqui, os sujeitos “cachorro” e “humanos” são deixados pelo autor numa mesma condição de existência: ambos estão em conjunção com o valor “características formadas pela interação meio e potencial genético”.

Para nós a intenção do autor, do sujeito “ele” que nos narra os fatos, é, na equiparação animal e humano, fazer o leitor simpatizar com o cão e repudiar a lei de proibição da existência de determinadas raças. Constrói, assim, mais um argumento.

- d) 4º parágrafo: o sujeito “deputados” entra em conjunção com um valor negativo a “intolerância”. Ressaltando esse valor negativo com o qual “deputados” entra em conjunção, o leitor pode ser levado a crer que se o sujeito “deputados” quer estar em conjunção com um valor negativo, outros objetos ou valores com os quais ele queira estar em conjunção também podem ser negativos, como a “lei”.

É interessante observar outras escolhas lexicais, presentes no nível da manifestação, como “ninguém”. Isso indica, mais uma vez, a tentativa de manter um afastamento dos fatos narrados no discurso, ou seja, não é “ele” o sujeito do discurso que não concorda, mas outras pessoas.

- e) 5º parágrafo: neste último parágrafo o sujeito “donos” está em disjunção, segundo o sujeito do discurso “ele”, com o valor “responsabilidade”, com a qual deveria estar em conjunção. O sujeito “ele” justifica este dever ser responsável do sujeito “donos” devido ao fato de que o sujeito “cachorro” não pode estar em conjunção com o valor “responsabilidade”, já que é animal e não ser humano. Com essa narrativa mínima, encerra o texto, mas, diferentemente das narrativas mínimas anteriores, não usa como argumento a aproximação entre animal e humano, mas o distanciamento entre estes (racional X irracional).

Sugerimos algumas questões que podem levar o aluno a percorrer esse caminho a construção dos sentidos do texto.

7) Você já percebeu, nas atividades anteriores, que existe no texto um “ele” que dá sua opinião, mas não se mostra. No entanto, outras pessoas estão presentes no texto. Quem são elas? O que elas fazem? O que cada uma delas deseja conseguir no texto, ou deveria ter, ou ser, ou conseguir, ou pode fazer?

8) Você acha que a presença dos deputados, cães, donos dos cães ajudam o sujeito “ele”, que está dando sua opinião sobre o assunto, a não aparecer no texto, não se mostrar? Por quê?

9) Na questão 7 você levantou o que cada um dos sujeitos deseja, pode fazer, é ou não é, etc. Podemos dizer que, em algum momento, o que um pode fazer, influencia no que um outro quer; ou que um deseja que o outro se transforme, etc. Aponte situações que apontem essas relações no texto?

10) No segundo parágrafo, o autor compara cães e seres humanos: “(...) como os humanos, cachorros têm a sua individualidade”. Você diria que essa comparação ajuda o leitor a acreditar que a lei que proíbe a reprodução, comercialização e importação de cães de determinadas raças é boa, como quer os deputados, ou é ruim? Por quê?

11) *No último parágrafo, o autor afirma que “O melhor caminho para evitar ataques caninos é responsabilizar os donos pelos atos de seus animais”. No entanto, numa comparação anterior ele aproxima homem e cão, eles são iguais, ambos constroem sua personalidade na interação meio, herança genética. É mantida essa relação homem X animal como iguais no período destacado? Explique.*

Precisamos, agora, chegar à oposição semântica fundamental, isto é, a uma das oposições de sentido que está na base de todo o texto. De acordo com as listas levantadas e com a nossa análise do texto, uma das oposições semânticas fundamentais está na oposição: humano X animal.

Acreditamos que o aluno poderá chegar também a oposição, porque das listas, duas que se opõem são as que indicam isotopias de animais e de seres humanos. As questões também levaram a perceber que o cerne de toda a discussão está no fato de que cães se assemelham ao homem quando tem sua personalidade formada da mesma forma e se diferenciam dele porque este é racional e aquele irracional.

Assim poderíamos afirmar, que o autor quer nos levar a crer na irracionalidade em apelar para a eliminação de raças para combater a violência canina, pois o ser pensante é o homem, o dono, portanto ele deve ser punido. E se o animal, como o ser humano, também é fruto, além da herança genética, do meio em que vive, o homem, que é racional, e que cria o meio do cão, é responsável por suas atitudes. Logo uma segunda oposição semântica fundamental poderia ser: racional X insano. Como sugestão de pergunta para se chegar a essas oposições colocamos:

12) *Se você fosse resumir todo o texto em pares de palavras que se oporiam, mas ao mesmo tempo se completariam, quais seriam essas oposições? Justifique sua escolha de acordo com as respostas dos exercícios anteriores.*

Outras questões poderiam ser elaboradas, desde que também levassem à descoberta de níveis da construção do percurso gerativo de sentidos do texto. O que fizemos foi uma proposta que levou em conta para a percepção dos sentidos, os pressupostos da Semiótica greimasiana e acreditamos ser um caminho para formarmos leitores competentes em nossas salas de aula.

3. Considerações finais

O ensino de língua materna, de acordo com as novas pedagogias de ensino, como nós já dissemos no início desse trabalho, vem sofrendo mudanças desde o final da década de 80. No entanto, as mudanças são lentas, mas a percepção de que algo deve ser feito e propostas de trabalho como é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), são o motor de tais transformações. Professores impulsionados por projetos dessa amplitude e importância entram em contato com novas teorias, as quais propõem saídas para problemas como tornar indivíduos leitores de texto e não de superfícies deles. É claro que muitos problemas ainda devem ser enfrentados com propostas sérias e bem planejadas, mas, com este tipo de trabalho, um dos obstáculos citados na introdução deste artigo, “o preparo dos professores para a reflexão sobre qual a melhor forma de se ensinar leitura, produção e reflexão sobre a linguagem e, a partir daí, poderem criar, eles próprios, um material didático que auxilie no processo de ensino/aprendizagem ou terem condições de potencializar o material didático já existente”, pode ficar mais perto de ser transposto.

Nós nos propusemos, aqui, a construir uma seqüência didática apoiada nos pressupostos da Semiótica greimasiana que possa apontar um caminho para o ensino de leitura competente nas salas de aula paranaenses, ou seja, trabalhamos com apenas uma das facetas que constrói o objeto “texto”, cerne do ensino-aprendizagem de língua materna. Escolhemos uma única faceta devido ao pouco tempo de pesquisa, ao nosso desejo de nos aprofundarmos mais nela e no fato de os testes de avaliação apontarem problemas de leitura em alunos que cursaram, no mínimo, onze anos de ensino.

O objetivo, com este trabalho, era sugerir atividades de leitura que possibilitassem ao aluno a capacidade de ler competentemente um texto. Para isso, em primeiro lugar, elegemos um único gênero textual, artigo de opinião, isso porque se trata de um gênero bastante presente no âmbito do 3º ano do ensino médio, por ser o gênero mais pedido em vestibulares. Na seqüência preparamos uma seqüência didática. E, finalmente, analisamos tal seqüência a fim de verificarmos sua validade como forma de criarmos leitores competentes. Pensamos ter alcançado nosso objetivo, já que, produzimos atividades pedagógicas que podem levar o aluno a ler competentemente um artigo de opinião. Além disso, novas propostas de estudo de texto, seguindo estes mesmos passos, poderão tornar o aluno independente na construção dos percursos gerativos de sentido de qualquer texto com o qual entre em contato.

A autonomia do professor para elaborar estas atividades pode ainda não vir com a simples leitura do aporte teórico levantado em poucas linhas neste artigo. No entanto, este pequeno resumo, comentado, de pressupostos pode ser uma introdução, talvez

motivação, para futuras leituras e estudos, que possam levá-lo a produzir seu próprio material didático, aquilo que tentamos fazer aqui. Essa possibilidade, se algum dia for concretizada, pode dar uma liberdade ao professor que vá transformar a educação e nós esperamos, com este trabalho, semear algo nesse sentido.

Podemos dizer, assim, que, mesmo muito pouco, dentro do PDE, demos nossa colaboração para a construção de uma educação paranaense de qualidade.

4. Referências bibliográficas

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, D.L.P.de. Estudos do discurso. In: FIORIN, J.L. (Org.) **Introdução à lingüística II: princípios de análise**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, C. A. **Português: língua e cultura**. Curitiba:Base, 2005.

FIORIN, J.L..**Elementos de análise do discurso**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

TATIT, L. A abordagem do texto. In: FIORIN, J.L. (Org.). **Introdução à lingüística: objetivos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002