



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JAKECILENE LINDOLFO BARBOSA

**ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA COM O LIVRO-IMAGEM *ONDA*
(SUZY LEE)**

NATAL/RN

2023

JAKECILENE LINDOLFO BARBOSA

ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA COM O LIVRO-IMAGEM ONDA (SUZY
LEE)

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras, na área
de concentração de Linguagens e Letramentos,
sob a orientação da Profa. Dra. Sulemi Fabiano
Campos.

NATAL/RN

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Barbosa, Jakecilene Lindolfo.

Ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental:
uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem onda (Suzy
Lee) / Jakecilene Lindolfo Barbosa. - 2023.

131f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal
do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sulemi Fabiano-Campos.

1. Ensino de Leitura. 2. Semiótica discursiva. 3. Livro-
imagem. 4. Estratégias de leitura. I. Fabiano-Campos, Sulemi.
II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 373.3

JAKECILENE LINDOLFO BARBOSA

ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA COM O LIVRO-IMAGEM ONDA (SUZY
LEE)

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos
Orientadora e Presidente da Banca
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva
Examinadora Interna ao Programa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

Profa. Dra. Eliane Aparecida Miqueletti
Examinadora Externa ao Programa
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Aos que têm educado o meu olhar e me
ensinado a ler e experienciar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Heráclito de Éfeso, filósofo grego, afirmava que ninguém poderia atravessar um mesmo rio duas vezes. Isso porque, em um segundo encontro, as águas que ali correm não são mais as mesmas e a pessoa que as atravessa também já é outra. Ou seja, ambos foram transformados pela experiência da travessia. Tal pensamento pré-socrático foi citado por mim na produção textual que fazia parte do exame de seleção para a turma 7 do PROFLETRAS e é partir dele que começo a escrever estes agradecimentos, marcando a conclusão desse ciclo.

Ao término deste trabalho, posso dizer que me encontro transformada pela experiência vivenciada nos dois anos de estudos no curso de mestrado em Letras. A professora Jakecilene Barbosa é agora outra, pois mergulhou nas águas de um rio outrora desconhecido, o da semiótica discursiva, para descobrir novas possibilidades de ensinar a ler no “chão da escola” pública. Este processo foi marcado pela presença de muitas pessoas que contribuíram para educar o meu olhar de pesquisadora. Dedico a elas esta dissertação e a minha mais sincera gratidão.

GRATIDÃO! Para mim, esta é uma palavra que demanda alteridade, pois, ao receber a dádiva de contar com o auxílio do outro, levo comigo uma parte dele. Desse modo, carrego em mim um pouquinho de um olhar que é diferente do meu e, por isso, me afeta, provoca, desafia, acalma, estimula e consola, atravessando este território de passagem que sou eu. Reconhecer cada uma dessas marcas deixadas no tempo em que desenvolvi esta pesquisa é o meu modo de agradecer e focar no que de bom ficou do outro em mim, como ele me afetou, me transformou, me fez chegar até aqui.

Agradeço, primeiramente, a Deus. Ele que me encheu de fé e esperança para superar cada uma das fases desse processo e cada um dos obstáculos surgidos no meu caminhar. Nesse meio tempo em que me debrucei nos estudos do PROFLETRAS, um milagre me deu a oportunidade de continuar vivendo, após um grave acidente de carro, para descobrir o meu real propósito de vida e conquistar os meus sonhos. Todos os dias sou grata por isso.

Aos meus familiares que viveram esse momento comigo mais de perto, lidando com as minhas oscilações de humor, ausências em encontros e fins de semana, dedicando afeto e atenção quando mais precisei. Explicitamente, sou grata aos meus pais, José Barbosa Tinôco Neto e Neuza Lindolfo Barbosa, que me educaram e lutaram com as condições que tinham para me dar a oportunidade de aprofundar meus estudos e realizar meus sonhos; aos meus irmãos, Jadeane, Jaciane e Jackson, por fazerem parte de toda a minha trajetória de crescimento pessoal e profissional; aos meus sobrinhos, Hakkinen, Ana Clara, Samuel, Jonathan e Maria Julia, por

adicionarem doses de leveza ao percurso de construção da minha identidade de professora-pesquisadora.

Ao meu esposo, Ivo, que há 20 anos tem sido meu amigo, agradeço por escolher sempre segurar a minha mão, mesmo em tempos pouco alegradores. É muito bom, com essa relação, aprender mais sobre mim, sobre você, sobre nós. Descobrir a cada dia um pouco mais sobre as nossas individualidades e construir um caminho que é nosso tem sido uma bela aventura a dois. Em 2023, com a graça de Deus, seguiremos trilhando nossos caminhos a três, com a chegada do nosso primeiro bebê. Em extensão da família, gratidão a Dona Dasdores, Seu Zeca, Isabelle, Ivan e Lucas por também estarem presente na minha jornada, torcendo e sorrindo a cada conquista compartilhada.

À Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos, dedico um agradecimento especial, pois, além de ser a responsável por orientar todo o meu percurso investigativo no PROFLETRAS, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a tessitura desta dissertação, é um ser humano admirável pela força e dedicação inspiradoras que exalam do seu fazer pedagógico. Para além dos muros da academia, agradeço por ter acolhido os meus medos e anseios com sabedoria, sinceridade e carinho.

Gratidão aos meus amigos, que compreenderam o meu distanciamento, por razão de tempo, e me incentivaram a prosseguir todas as vezes em que a esperança de concluir esse ciclo diminuiu. Agradeço a Roberta Ceres pelas nossas caminhadas e cafés com prosa, momentos essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional; a Micarla, Kaline e Erick, por permanecerem sendo um porto seguro para mim, mesmo em meio as ausências impostas pelas demandas da vida real; a Nara, Joseane, Aline e Graciete, por me arrancarem sorrisos a cada encontro.

Aos meus colegas do trabalho e do PROFLETRAS, agradeço por todas as trocas vivenciadas até o momento. Foi muito importante ouvir e aprender com cada um de vocês. Deixo registrado um carinhoso obrigada para Walerya e Ionara, companheiras de mestrado que estiveram junto comigo nos momentos de celebrar a superação de cada etapa do processo, discutir teorias e ideias, mas também desabafar sobre nossas aflições, frustrações e desejos. Gratidão pela parceria e amizade.

Agradeço, finalmente, ao Prof. Dr. Clebson Luiz de Brito (UFRN) e à Profa. Dra. Eliane Aparecida Miqueletti (UFGD) pelas ricas contribuições teóricas e metodológicas compartilhadas na minha banca de qualificação. Sem o olhar de vocês sobre a minha pesquisa não sei se teria conseguido chegar até aqui.

Obrigada a todos que vibraram positivamente pela realização desta conquista!

Numa sociedade onde a leitura não é prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão.

João Wanderley Geraldi (2015, p. 112)

RESUMO

Na educação básica, mais especificamente nos dois últimos anos das séries iniciais do ensino fundamental, níveis nos quais os alunos já deveriam ter consolidado o processo de alfabetização, as dificuldades de leitura são evidentes. É comum encontramos nas salas de aula crianças que decodificam textos, mas não conseguem ultrapassar a materialidade linguística para produzir sentido. Nesse contexto, optamos por nos distanciar da compreensão de leitura como uma habilidade de decodificação de palavras, entendendo-a nesta pesquisa como uma atividade de produção de sentidos que integra autor-texto-leitor e considera as relações entre o fazer persuasivo do enunciador (autor) e o fazer interpretativo do enunciatário (leitor). Este trabalho visa problematizar sobre como ensinar a ler nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de um livro-imagem. Considerando essa problemática norteadora, objetivamos desenvolver uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) para o ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental à luz da semiótica discursiva. Almejando alcançar tal objetivo, formulamos os seguintes passos: a) Refletir sobre o ensino de leitura, dialogando com a própria experiência; b) Sistematizar conhecimentos sobre a semiótica discursiva e as categorias plásticas que constituem o texto visual; c) Analisar o livro *Onda* (Suzy Lee) a partir do Percorso Gerativo do Sentido; d) Planejar estratégias e atividades pedagógicas para a leitura do livro *Onda* (Suzy Lee). Como referencial teórico fundamental, elegemos a semiótica discursiva para as nossas análises, além de contarmos com outros autores que nos auxiliaram na reflexão sobre as concepções e estratégias de leitura, bem como na compreensão das especificidades e potencialidades de livro-imagem. O estudo é de cunho qualitativo e foi organizado de acordo com o seguinte caminho teórico-metodológico: 1. Pesquisa bibliográfica a partir de materiais já publicados – livros, artigos, dissertações e teses; 2. Análise semiótica de um objeto – o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee); 3. Encaminhamentos pedagógicos para a leitura do objeto analisado. O livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) aborda a isotopia da infância como a passagem do estado do não saber para o estado do saber a partir de uma experiência da descoberta do mar protagonizada por uma garotinha. No texto, a artista mobiliza os formantes plásticos, os formantes figurativos e o próprio projeto gráfico-editorial, explorando as diferentes partes que compõem o livro-objeto (a capa, contracapa, folha de guarda, dobra), para fabricar o sentido da narrativa. Tencionamos que a proposta de leitura elaborada, em formato de roteiro pedagógico, com o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) possa auxiliar o trabalho de professores que lecionam Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental, configurando-se como mais uma possibilidade de ampliar as práticas de leitura no “chão da escola” pública.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Semiótica discursiva. Livro-imagem. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

In basic education, more specifically in the last two years of the initial grades of elementary school, levels in which students should have already consolidated the literacy process, the difficulties in reading are evident. We find in the classrooms children who decode texts, but are unable to go beyond the linguistic materiality to produce meaning. In this context, we chose to distance ourselves from reading comprehension as a word decoding skill, understanding it in this research as an activity of meanings production which integrates author-text-reader and considers the relations between the enunciator's persuasive actions (author) and the enunciatee's interpretative actions (reader). This paper purposes to discuss how to teach reading in the early grades of elementary school based on a picture-book. Considering this guiding problem, we aim to develop a theoretical and methodological proposal with the picture-book *Wave* (Suzy Lee) for teaching reading in the early grades of elementary school in the light of discursive semiotics. As a fundamental theoretical reference, we chose discursive semiotics for our analyses, in addition to relying on other authors who helped us in the reflection on the conceptions and reading strategies, as well as in the understanding of the specificities and potentialities of the picture-book. Aiming to achieve this goal, we formulated the following steps: a) Reflect on the teaching of reading, dialoguing with our own experience; b) Systematize knowledge about discursive semiotics and the plastic categories that constitute the visual text; c) Analyze the book *Wave* (Suzy Lee) from the Meaning Generative Path; d) Plan strategies and teaching activities for reading the book *Wave* (Suzy Lee) based on Solé (1998). The study is qualitative in nature and was organized according to the following theoretical and methodological path: 1. Bibliographic research from already published materials – books, articles, dissertations and theses; 2. Semiotic analysis of an object – the picture-book *Wave* (Suzy Lee); 3. Pedagogical approaches for the reading of the analyzed object. The analysis revealed that *Wave* (Suzy Lee) addresses the isotopy of childhood as the passage from the state of not knowing to the state of knowing figuratively represented by the experience of discovering the sea by a little girl. In the text, the artist mobilizes plastic formants, figurative formants and the graphic design itself, exploring the different parts that compose the object book (cover, back cover, endpaper, fold) to create the meaning of the narrative. We intend that the reading proposal elaborated, in pedagogical script format, with the picture-book *Wave* (Suzy Lee) may help the work of Portuguese Language teachers who teach in the initial grades of elementary school, configuring itself as one more possibility to expand the reading practices in the public "school ground".

Keywords: Teaching reading. Discursive semiotics. Picture-book. Reading strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Encadeamento dos elementos do sistema sintático da narrativa.....	46
Figura 2 –	Capa do livro <i>Onda</i> (Suzy Lee).....	62
Figura 3 –	Guarda do livro <i>Onda</i> (Suzy Lee).....	63
Figura 4 –	Folha de rosto do livro <i>Onda</i> (Suzy Lee).....	64
Figura 5 –	Chegada à praia.....	66
Figura 6 –	Close-up da menina chegando à praia.....	67
Figura 7 –	Aprendendo a dinâmica das ondas (cena 1).....	67
Figura 8 –	Aprendendo a dinâmica das ondas (cena 2).....	68
Figura 9 –	Aprendendo a dinâmica das ondas (cena 3).....	68
Figura 10 –	O cruzamento do 3º cenário: o início da transformação.....	69
Figura 11 –	Performance (cena 1).....	69
Figura 12 –	Performance (cena 2).....	70
Figura 13 –	Performance (cena 3).....	70
Figura 14 –	O pós-encontro.....	71
Figura 15 –	Sanção.....	71
Figura 16 –	Relações semissimbólicas ente PE e PC.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Concepções de linguagem.....	30
Quadro 2 –	Estratégias de leitura.....	35
Quadro 3 –	Projeções enunciativas.....	48
Quadro 4 –	Procedimentos enunciativos.....	49
Quadro 5 –	Narratividade textual em <i>Onda</i> (Suzy Lee).....	65
Quadro 6 –	Organização plástica da oposição semântica desconhecimento x conhecimento no PE.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS

PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
------------	---

LISTA DE SIGLAS

IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
PC	Plano do Conteúdo
PE	Plano de Expressão
PGS	Percurso Gerativo do Sentido
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte

LISTA DE SÍMBOLOS

$\cap$	conjunção
$\cup$	disjunção
$\rightarrow$	transformação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O ENSINO DE LEITURA: UM DIÁLOGO ENTRE EXPERIÊNCIA E TEORIA	22
2.1 Experienciando o ensino da leitura	23
2.2 Concepções de leitura	30
2.3 Estratégias de leitura	34
2.3.1 Estratégias antes da leitura	35
2.3.1 Estratégias durante a leitura	37
2.3.3 Estratégias depois da leitura	39
3 A SEMIÓTICA DISCURSIVA E A LEITURA DOS LIVROS-IMAGEM.....	41
3.1 Semiótica discursiva: a noção de texto e o Percorso Gerativo do Sentido (PGS).....	41
3.1.1 O nível fundamental.....	41
3.1.2 O nível narrativo	43
3.1.3 O nível discursivo	47
3.2 A contribuição da semiótica discursiva para o ensino de leitura.....	51
3.3 A tessitura do texto visual e a experiência de leitura de um livro-imagem.....	52
4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
4.1 O contexto da pesquisa	57
4.2 Os procedimentos metodológicos	58
4.3 A escolha do livro <i>Onda</i> (Suzy Lee)	59
4.4 Análise semiótica do livro <i>Onda</i> (Suzy Lee).....	60
5 O ROTEIRO PEDAGÓGICO	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS	119

1 INTRODUÇÃO

Ler é, sobretudo, descobrir... Na leitura, descobrimos lugares, sensações, sentimentos, histórias reais ou imaginadas, formas diferentes de dizer e ser que nos provocam a descoberta e a evolução de nós mesmos. É a partir da leitura que podemos experienciar e compreender o mundo. O que lemos, então, não são apenas palavras. Gestos, expressões faciais, olhares, imagens, sons, olores e sabores compõem o mundo sincrético no qual interagimos socialmente.

Compreendemos, desse modo, que a leitura é uma atividade multifacetada, pois integra tanto saberes linguísticos quanto extralinguísticos na produção de sentido. Segundo Paulo Freire (1989, p. 11) “[...] a leitura do mundo precede [...] a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’ [...]”.

Em consonância com essa concepção freiriana acerca do complexo ato de ler, nesta dissertação, a leitura caminhará para uma prática tanto individual (subjetiva) e social, pois não há sujeito sem as especificidades de um contexto, quanto crítica e emancipadora (FREIRE, 1989), pautada na produção (re)significativa de sentidos.

De acordo com Oliveira (2005, p. 108), a visualidade engloba

[...] a natureza com suas paisagens várias, assim como as paisagens da arquitetura, [...] as manifestações do desenho, da pintura, da escultura, da fotografia, do cinema, da televisão, do design, da publicidade (outdoor, anúncio), etc., sem contar as configurações do rosto e do corpo com ou sem roupa, acessório e adorno. Essa imensa diversidade é reunida pelo rótulo de linguagem visual [...].

Sabendo disso, neste trabalho, debruçar-nos-emos com maior foco no mundo da visualidade, uma das mais antigas linguagens não-verbais que permanece sendo utilizada criativa e artisticamente até os dias atuais. Podemos citar como exemplo o ambiente virtual das redes sociais, onde a linguagem visual é amplamente explorada na criação de textos sincréticos como emojis, figurinhas, memes e vídeos, arquivos de mídia visualizados e compartilhados diariamente por inúmeras pessoas das mais variadas faixas etárias, da infância à terceira idade. Outro exemplo é o caso da Literatura Infantil, que explora artisticamente a linguagem visual para compor livros -imagem infantis com significativo potencial narrativo.

O percurso investigativo desta pesquisa terá como objetivo desenvolver uma proposta teórico-metodológica com o texto visual para o ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, tomando como objeto de estudo o ensino de leitura a partir do livro-imagem

*Onda*¹, da escritora coreana Suzy Lee. Para isso, alinhamos a nossa pesquisa à teoria semiótica do texto de linha francesa, também chamada de semiótica discursiva e vinculada, principalmente, aos estudos de Algirdas Julian Greimas. Esse campo teórico concebe que “o texto [...] pode ser tanto [...] lingüístico, indiferentemente oral ou escrito [...] quanto [...] visual ou gestual [...] ou, mais freqüentemente, um texto sincrético de mais de uma expressão [...]” (BARROS, 2002, p. 8).

A ideia da pesquisa surgiu após a participação no minicurso *Leituras da imagem e do objeto no livro infantil*², ministrado pelo pesquisador Luís Girão e realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Durante o evento, deparamo-nos com a potencialidade narrativa das imagens que compunham os livros infantis analisados e pensamos em explorar o livro-imagem na nossa proposta de formação de leitores.

A participação no curso da PUC-SP instigou a busca de livros e pesquisas que abordassem o ensino de leitura a partir da linguagem visual e a semiótica discursiva na sala de aula do Ensino Fundamental. Encontramos dois trabalhos que dialogam mais estreitamente com a nossa proposta de estudo: a dissertação de mestrado de Silva (2018), intitulada *A semiótica na sala de aula: uma proposta de trabalho com a leitura no ensino fundamental*³; e a tese de doutorado de Nunes (2013), *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*⁴.

O primeiro trabalho é uma pesquisa-ação voltada à formação leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Silva (2018, p. 6) parte do gênero “poema” para desenvolver uma proposta teórico-metodológica sustentada na teoria semiótica do texto de Algirdas Julian Greimas. Como produto da intervenção, a autora propõe um caderno pedagógico para “[...] subsidiar o trabalho docente, no que tange à abordagem do texto nas aulas de língua portuguesa”.

O segundo é uma pesquisa de doutorado que associa a prática de leitura dos livros literários infantis ao conceito de letramento visual, abordando a mediação da leitura dos livros-

¹ Os critérios de seleção do livro serão explicados detalhadamente no capítulo da metodologia.

² As aulas do minicurso estão disponíveis na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube* e podem ser acessadas pelos seguintes links: www.youtube.com/watch?v=PZDRl0yAWl4 (parte 1) e www.youtube.com/watch?v=CmCEq70oQMY (parte 2). Acesso em: 18 jan. 2022.

³ Pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará e orientada pela Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon.

⁴ Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientada pela Prof.^a Dr.^a Analice Dutra Pillar.

imagem no ensino fundamental. A pesquisadora apoia-se nos estudos da semiótica discursiva para compreender como se dá o processo de constituição de sentidos e da semiótica plástica (ou visual⁵) para analisar os aspectos estruturais de livros-imagem e os efeitos de sentido produzidos por eles na linguagem visual. O estudo também faz um levantamento das obras literárias do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2010) que se encaixam na proposta de pesquisa para, posteriormente, selecionar os livros utilizados para a mediação da leitura no contexto escolar.

Em diálogo com essas duas pesquisas, buscamos unir a Literatura Infantil ao processo de ensino-aprendizado da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os livros-imagem são instigantes por explorarem visualmente os elementos de uma sequência narrativa⁶, deixando espaço para que o leitor brinque de produzir sentido, a partir das “pistas” textuais/discursivas, acrescentando o próprio olhar, as próprias experiências, no processo interpretativo. Nesse jogo investigativo, a criança interage com o texto visual, mobilizando seus conhecimentos acerca da língua, do mundo e de si mesma para construir verbalmente a narrativa.

Há uma tendência pedagógica de destinar as narrativas compostas total ou predominantemente por imagens às turmas ainda não alfabetizadas, por não haver muitas palavras a decodificar. Nas atividades propostas com livros-imagem, é comum solicitar aos alunos a descrição (iconização) do que é visto materialmente no plano de expressão do texto, sem preocupar-se mais atentamente com os efeitos de sentido produzidos no plano do conteúdo da narrativa literária. No entanto, a leitura é produto da junção entre esses dois planos. Sendo assim, o sentido está indicado no texto a partir das pistas deixadas pelo enunciador (autor), mas o ultrapassa, ou seja, vai além da materialidade textual. Em outras palavras, ao produzir sentido, é preciso considerar o fazer persuasivo do enunciador e o fazer interpretativo do enunciatário (leitor). Há, portanto, uma relação intrínseca entre autor-texto-leitor nesse processo.

Na educação básica, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é comum encontrar professores que destinam o foco do ensino de leitura aos textos verbais. Tal realidade pode estar relacionada ao compromisso de alfabetizar as crianças nos primeiros níveis

⁵ Neste trabalho, convencionaremos o uso de semiótica visual e linguagem visual no texto. Salientemos que a visualidade abordada nesta dissertação se limitará ao grafismo e a pintura, utilizados no nosso objeto de análise: o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee).

⁶ Conforme explica Fiorin (1990, p. 22-23), a sequência narrativa canônica é composta por quatro fases: Manipulação, quando um sujeito age sobre o outro com o intuito de levá-lo a querer e/ou dever fazer algo; Competência, quando o sujeito central da narrativa adquire um saber e/ou poder fazer; Performance, quando o sujeito competente realiza a principal transformação da narrativa; e a Sanção, quando ocorre o reconhecimento/a constatação da performance. A organização semiótica da narrativa será explorada mais detalhadamente no capítulo 2 da dissertação.

dessa etapa de ensino. Nesse caso, o desenvolvimento de uma habilidade individual como a alfabetização, que introduz os alunos aos processos de codificação e decodificação da língua materna, torna-se um dos elementos que direcionam o ensino de leitura, quase que exclusivamente, para a exploração dos textos verbais.

Levando a discussão para o “chão da escola⁷” pública, observamos que nos dois últimos anos das séries iniciais do Ensino Fundamental, níveis nos quais os alunos já deveriam ter consolidado o processo alfabetização, as dificuldades de leitura são evidentes. Encontramos nas salas de aula crianças que decodificam textos, mas não conseguem ultrapassar a materialidade linguística para produzir sentido. Basta analisarmos os resultados das avaliações nacionais relacionadas à Língua Portuguesa para constatar tal afirmação. Tudo isso nos faz pensar em como estamos ensinando-aprendendo a leitura na escola.

É pensando nesse contexto que decidimos desenvolver uma proposta para ensinar a ler a partir de um livro-imagem. Almejamos que o estudo aqui realizado se configure como mais uma possibilidade de ampliar as práticas de leitura dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, pois, ao explorar as especificidades e potencialidades desses livros literários infantis no ensino de leitura, somamos estratégias para contribuir com o ensino-aprendizado significativo da Língua Portuguesa.

Para Geraldi (2012, p. 40), as diretrizes que encaminham o ensino são direcionadas a partir das respostas às seguintes perguntas: “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?”. Tais questionamentos nos impelem a construir uma *práxis* que considere a funcionalidade do objeto de ensino-aprendizado, instigando o profissional da educação a engajar-se com o comprometimento social de sua profissão.

Nessa perspectiva, um profissional envolvido politicamente com as implicações do seu fazer, não se satisfaz em apenas transferir conhecimentos, por vezes descontextualizados da realidade dos seus alunos. Compromete-se, em contrapartida, com o agir ativo e socialmente, considerando o contexto em que está inserido e a relevância do que é ensinado-aprendido. Percebemos, por conseguinte, que não há como ensinar sem considerar uma realidade teórica norteadora do pensamento, da compreensão e da interpretação do professor. Nesse caso, há um recorte político que encaminha o fazer pedagógico em sala de aula.

⁷ Baseando-se no pensamento de Paulo Freire, consideramos o “chão da escola” como um lugar onde vivenciamos empiricamente experiências de aprendizagem que abrangem todos os sujeitos envolvidos em um determinado contexto. Neste trabalho, o contexto é o “chão da escola pública” e toda a realidade que integra as séries iniciais do ensino fundamental, destacando que cada “chão da escola” carrega em si suas especificidades, potencialidades, desafios, limitações, etc.

A partir dessas provocações, começamos a refletir: para que ensinamos a ler e para que as crianças aprendem a ler? Antes de tudo, podemos dizer que ensinamos-aprendemos a ler para atribuir sentido ao mundo e à complexidade /diversidade social, cultural e política que o compõe, bem como para agir sobre ele. Desse modo, a leitura é essencial para o exercício da cidadania, o que corrobora com a concepção de leitura freiriana mencionada no início do texto. Compreendemos, portanto, que o ensino-aprendizado da leitura engloba muitos objetivos que ultrapassam os muros da escola. Cabe, então, aos professores de língua materna o compromisso de formar leitores não apenas de palavras, mas do mundo.

Esta pesquisa de mestrado é o início de um percurso investigativo que busca responder à seguinte pergunta: como ensinar a ler nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de um livro-imagem? Considerando essa questão norteadora, definimos como objetivo geral desenvolver uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) para o ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental à luz da semiótica discursiva.

A questão central apresentada aponta para outras indagações que estruturam o percurso investigativo traçado para alcançar o objetivo desta pesquisa. São elas: a) Que concepções de leitura podem orientar o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa? b) Quais as contribuições da semiótica discursiva e das categorias plásticas presentes no texto visual para a análise de um livro-imagem? c) Como analisar o livro *Onda* (Suzy Lee) a partir do Percurso Gerativo do Sentido? d) Quais estratégias pedagógicas podemos propor para a leitura do livro *Onda* (Suzy Lee)?

Cada uma das perguntas supracitadas corresponde a um dos objetivos específicos deste trabalho. A saber: a) Refletir sobre o ensino de leitura, dialogando com a própria experiência; b) Sistematizar conhecimentos sobre a semiótica discursiva e as categorias plásticas que constituem o texto visual; c) Analisar o livro *Onda* (Suzy Lee) a partir do Percurso Gerativo do Sentido; d) Planejar estratégias pedagógicas para a leitura do livro *Onda* (Suzy Lee) com base em Solé (1998).

O trabalho está dividido em 6 partes: esta introdução, capítulo 1, que contextualiza a nossa proposta de pesquisa, delimita os objetivos do estudo e a organização geral da dissertação; capítulo 2, que traz uma reflexão sobre o ensino de leitura a partir do diálogo entre teoria e experiência à luz das contribuições de Geraldi (2015); Larrosa (2002); e Solé (1998); capítulo 3, que sistematiza, a partir de Barros (2005), Fiorin (1990), Lara & Matte (2009), Floch (2001), Girão (2014; 2017), Pietroforte (2020) e Ramos (2020), alguns conhecimentos acerca da semiótica discursiva e das categorias plásticas que constituem o texto visual; capítulo 4, que explica o percurso metodológico para alcançar os objetivos do estudo, o tipo de pesquisa e a

seleção do livro literário infantil; capítulo 5, que apresenta a nossa proposta teórico-metodológica para o ensino de leitura a partir do livro de imagem *Onda* (Suzy Lee) em formato de roteiro pedagógico, produto destacável direcionado ao banco de dados do PROFLETRAS; e o capítulo 6, que reúne as considerações finais da pesquisa.

2 O ENSINO DE LEITURA: UM DIÁLOGO ENTRE EXPERIÊNCIA E TEORIA

Dialogar com a própria experiência é uma oportunidade de aprender de forma mais significativa, pois, quando olhamos para nós mesmos, desaceleramos, abandonamos a urgência produtiva que nos cerca para sentir, refletir e transformar o que nos afetou no passado e nos afeta na vida em curso. Um movimento que educa o olhar por meio da leitura atenta e subjetiva das memórias que nos constituíram como sujeitos singulares, uma prática que nos põe em sintonia com nós mesmos, com nossa subjetividade e que nos guia rumo à (re)significação do devir.

Larrosa (2011, p. 5) afirma que a experiência é “isso que me passa” e desenvolve detalhadamente essa expressão em um artigo intitulado “Experiência e Alteridade”, publicado na revista *Reflexão e Ação*. No texto, explica cada uma das palavras que a compõe para chegar a uma definição mais completa e complexa para o termo “experiência” no meio educativo.

Inicialmente, o autor espanhol discute o significado da palavra “isso”, presente na expressão “isso que me passa”, que nada mais é do que o acontecimento em si, o que passa, o que ocorre. Em seguida, o foco vai para a palavra “me”, indicando a potencialidade do acontecimento, que é exterior a mim e me atravessa, modificando um estado inicial. Por último, a palavra “passa”, marcando o caminho que a experiência percorre rumo à transformação de si mesmo.

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. (LARROSA, 2011, p. 8)

É nessa perspectiva que dissertaremos sobre experiência neste trabalho, dialogando com os rastros deixados nesse território de passagem que somos nós. Olharemos mais atentamente para as experiências de leitura (nosso “isso”). Como sujeito da experiência, destacaremos os atravessamentos vivenciados na nossa formação como leitores (nosso “me”). O percurso (nosso “passa”) que teceremos, no tópico seguinte, reunirá as experiências da autora com o ensino-aprendizado da leitura, apoiadas no seguinte tripé: a trajetória de escolarização até a graduação; a prática como professora de Língua Portuguesa na escola pública; e a formação enquanto professora-pesquisadora.

2.1 Experienciando o ensino da leitura

Facilmente podemos perceber que a proposta de refletir sobre as próprias experiências de leitura não é inédita. Paulo Freire, no livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, busca na infância as memórias que o constituíram como sujeito-leitor de mundo e de palavras. O autor faz esse movimento reflexivo a partir das interações dele com o ato de ler o movimento e o contexto do seu próprio mundo, recriando e revivendo acontecimentos que precederam a leitura da palavra até alcançar os desdobramentos da leitura verbal. Ou seja, “Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’ (FREIRE, 2021, p. 36).”

Inspirando-nos nesse caminho reflexivo trilhado por Freire (2021) e levando em consideração que a nossa pesquisa tem como foco o ensino da leitura, começarei⁸ este tópico refletindo sobre alguns questionamentos que passaram a fazer parte das minhas inquietações pessoais desde que decidi seguir a profissão docente: onde/quando comecei a formar minha identidade de professora? Foi apenas ao chegar à academia que comecei a construir os saberes teórico-metodológicos que norteiam a minha prática pedagógica? Como o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa influenciaram/ influenciam na minha formação docente?

Desde muito cedo, a sala de aula tornou-se um lugar onde eu poderia aprender sobre o ainda desconhecido e aprofundar o aparentemente conhecido. Quando criança, brincava de ensinar a ler e a escrever. Paredes e portas transformavam-se em quadro de giz e, enquanto eu aprendia as primeiras letras, entrava no jogo simbólico de representar o papel social de ser professora. Penso, então, que minha identidade como professora começou a ser construída ainda na infância.

Quando iniciei os estudos da Educação Infantil em uma escola privada do bairro Potengi, na Zona Norte de Natal, analisava atenta e admiradamente como a minha professora falava com a turma, como ela se vestia, como ela me ensinava as primeiras letras. Cada ação observada era imitada por mim quando chegava em casa. Aquela professora era o meu espelho e eu brincava assumindo lúdica e simbolicamente um papel social que se tornaria a minha profissão anos mais tarde.

⁸ Por tratar-se de uma narrativa com traços autobiográficos, pareceu-nos mais adequado utilizar a 1ª pessoa do singular nos trechos em que houver relatos de experiência vivenciados apenas pela autora desta dissertação.

Segundo Vygotsky (1991, p. 85),

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social [...].

Foi, então, a partir do mundo simbólico da brincadeira que eu comecei a construir minha identidade de professora. Na infância, descobri o encantamento de ensinar-aprender a ler e escrever. Além disso, encontrei na escola um novo lugar para interagir com outras pessoas, outros objetos, enfim, desenvolver-me como criança. Lá eu não aprendi apenas as primeiras letras, aprendi sobre as coisas do mundo, sobre cidadania, sobre o outro e sobre mim.

Na minha vida, a leitura da palavra começou a engatinhar aos 5 anos, quando ainda explorava de forma incipiente o mundo. Não havia, até então, construído um repertório amplo de experiências, mas já era capaz de me encantar com a descoberta de que os sons da fala podiam ser representados por letras. Foi esse despertar vivenciado na escola que me fez ver o mundo de outra forma.

O processo de apropriação do sistema alfabético expandia aos poucos os meus horizontes, tal qual acontece com a personagem principal do livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha. No referido texto literário, o menino João enxerga garatujas (ou seriam códigos secretos?) nas palavras que compõem os textos do mundo letrado em que vive. A cada letra apresentada pela professora, ele passa a ver algo a mais no mundo, decifrando, assim, os códigos secretos, decodificando as palavras para construir sentidos. Ao final do livro, percebemos que a leitura de mundo se funde à leitura da palavra rumo à “palavramundo”. O menino percebe que as palavras estão imbricadas ao uso e às práticas sociais, à cidadania.

A professora do livro parece muito com a minha professora da escolinha do bairro em que eu morava quando criança. Ela utilizava o método sintético de alfabetização, orientada por um percurso que partia das partes ao todo. Ou seja, primeiro os nomes das letras, em seguida, as sílabas, depois as palavras, frases e textos.

Nessa época, os textos que marcaram as minhas experiências de leitura foram as histórias em quadrinhos (HQs) da Turma da Mônica. Sempre que podia, minha mãe trazia, na volta do trabalho, uma revistinha. Eu adorava decifrar as mensagens dos balões, interpretar as expressões faciais das personagens, brincar com as onomatopeias que apareciam no decorrer das HQs.

Ao analisar as mudanças teórico-metodológicas do ensino da língua escrita, Magda Soares (2004, p. 98) explica que:

[...] até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc.

Dentre os métodos sintéticos, podemos citar o fônico e o silábico por partirem de unidades menores da língua a unidades maiores. Nesse caso, a aprendizagem da leitura começa com o ensino tradicional das letras e os seus respectivos sons, as quais se juntam para formar partes maiores como as sílabas, palavras, frases e textos. Conforme aconteceu comigo na educação infantil.

Já nos métodos analíticos, o caminho percorrido para aprender a ler convencionalmente parte das unidades maiores às menores, ou seja, dos textos, frases e palavras às sílabas, grafemas e fonemas. Isso ocorre nos métodos global, da sentencição e da palavração. Apesar de iniciar os estudos de alfabetização por unidades de sentido mais complexas, tais métodos ainda estão muito imbricados à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, fato que motivou novas reflexões sobre a temática.

Segundo Soares (2004, p. 98), ainda nos anos 80,

[...] a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Essa faceta social do ensino da língua, preocupada com as práticas discursivas e os usos da escrita, está atrelada aos estudos do letramento, conceito que ressignifica o ato de ler e produzir textos, pois situa essas atividades em um contexto, em uma situação comunicativa específica.

Ainda que possuam especificidades,

[...] os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis,

simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES, 2004, p. 100)

Nessa perspectiva, alfabetiza-se letrando. Isto é, a aprendizagem dessa habilidade individual que é a alfabetização deve ser desenvolvida em diálogo com as práticas sociais de leitura e escrita, a fim de que os alunos possam ressignificar o mundo em que vivem, ampliar seus horizontes de leitura a partir da leitura da palavra. Tal compreensão chegou para mim de forma mais consciente anos mais tarde, ao entrar na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para cursar Pedagogia.

Então alfabetizada, cheguei às séries finais do ensino fundamental. Nesse período, encantei-me com outros gêneros discursivos. Foi quando cursava a 7ª série, atualmente 8º ano, que o professor de Língua Portuguesa me cativou com a escrita poética. Ele amava poesia e, sempre que podia, recitava para a turma alguns poemas. Lembro-me com grande apego do momento em que ele recitou o “Soneto da Fidelidade”, de Drummond de Andrade. Percebi que, além de ensinar a ler e a escrever, um professor pode encantar e inspirar os alunos com o seu saber. Aquelas linhas recitadas de cor, criavam uma melodia encantadora, dialogava com as minhas paixões. Anos depois, eu iria buscar em uma biblioteca uma Antologia Poética do Drummond por causa dessa experiência.

Fui cativada pela escrita poética, mas, ao mesmo tempo, sentia dificuldade para interpretar poemas. Eram obras de arte, mas eu sentia como se não tivesse o conhecimento linguístico necessário para compreendê-los. A escrita literária não obedecia a uma ordem previsível, rompia com a estrutura comum da língua, transgredia. Sobre esse caráter transgressor da literatura, Candido (2011, p. 178) acrescenta:

[...] ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. [...] No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas.

Em 2002, iniciei os estudos do ensino médio. As aulas ganhavam o tom do vestibular. As disciplinas se ramificavam para aprofundar ainda mais os conhecimentos. Cada área

exaltava as suas potencialidades e especificidades. A Língua Portuguesa se dividira em três: Gramática, Redação e Literatura. O professor de linguística dedicava-se a explicar todo o conteúdo gramatical necessário para a entrada na universidade. O professor de produção textual dedicava-se a ensinar os caminhos para a escrita de um texto dissertativo-argumentativo coeso e coerente. A professora de Literatura apresentava obras brasileiras ou portuguesas que deveriam ser estudadas no período pré-vestibular.

Foi nessa época em que me apaixonei pela linguística e produção textual, mas me distanciei da Literatura. Meu professor de gramática ensinava Morfologia, Fonética e Fonologia, Sintaxe, e eu ia descobrindo os recursos linguísticos que o enunciador pode utilizar para criar diferentes efeitos de sentido nos mais variados gêneros discursivos. As regras gramaticais não me aborreciam como acontecia com muitos colegas de turma. Pelo contrário, sentia-me motivada a aprendê-las e nutria por esse professor grande admiração. Ele sabia muito sobre a Língua Portuguesa e suas infinitas possibilidades criativas e conseguia ensinar didaticamente cada conteúdo apresentado.

Não construí um vínculo afetivo muito forte com o meu professor de Redação, mas reconheço a sua relevância na minha evolução enquanto produtora de texto. A cada texto escrito e reescrito, aprendia algo novo sobre os aspectos internos e externos que influenciam a dinâmica da escrita. Para escrever bem, com coesão e coerência, era preciso desenvolver o olhar crítico na leitura de outros textos, mas, principalmente, na leitura do próprio texto.

A Literatura, entretanto, tomou um caminho diferente. O contato com os clássicos da literatura brasileira não me motivou muito. Os trabalhos burocráticos que realizava para dar conta do repertório literário exigido para o exame de vestibular me entediavam. Além disso, não tinha muita maturidade para compreender aqueles textos, com linguagem às vezes muito rebuscada.

Em 2006, ingressei no ensino superior. No curso de Pedagogia/UFRN conheci uma professora chamada Marly Amarilha, que me apresentou a atividade de leitura como prática e não como hábito, uma vez que, na prática, estamos inteiramente envolvidos na tarefa enquanto no hábito, há uma mecanicidade imbricada no processo. Esse tom mecânico, de certa forma, mata a reflexividade que reverbera do texto literário. Com ela, mergulhei no mundo dos contos de fadas clássicos e da poesia para crianças. A partir de suas provocações, ampliei um pouco mais meus horizontes de leitura. Foi nesse período que comecei a me reaproximar da Literatura por prazer.

Nas aulas de uma disciplina intitulada “Processo de Alfabetização”, apaixonei-me pelo processo de ensino da Língua Portuguesa. Os estudos me levavam a refletir sobre a aquisição

da escrita. Aprendi sobre os conflitos cognitivos que as crianças poderiam vivenciar nesse momento de aprendizagem, quais hipóteses elas são capazes de construir para compreender o sistema alfabético. Partia das ideias construtivistas de Emilia Ferreiro para estudar como a criança aprende a escrita e, em seguida, pensar como construir um fazer pedagógico que estimulasse e desafiasse os meus alunos.

Ao refletir acerca da prática pedagógica, os estudos de Magda Soares sobre alfabetização e letramento me impulsionaram a pensar sobre o ensino da língua portuguesa atrelado a práticas sociais e não apenas à aquisição de um código. Era então necessário mostrar que a língua tem funcionalidade.

Foi no ano de 2012 que iniciei a minha carreira como professora dos séries iniciais do ensino fundamental na rede estadual de ensino. No “chão da escola”, a teoria estudada não era suficiente para enfrentar a dinamicidade da sala de aula e, na hora da prática, busquei referências na metodologia dos professores que passaram pela minha vida e dos profissionais da área que já tinham mais experiência, reproduzindo algumas práticas sem refletir muito sobre elas. A urgência do trabalho exigia algo assertivo e eficaz de mim. Assim, continuei construindo minha identidade como professora.

O interesse pela área das linguagens e letramentos me motivou a cursar a graduação em Letras – Língua Portuguesa na UFRN. Nessa segunda graduação, reencontrei alguns dos clássicos brasileiros que havia lido durante o ensino médio e pude experienciar novas sensações ao relê-los. É incrível como as nossas experiências nos modificam enquanto seres humanos e nos transformam em um outro alguém que lê um texto anteriormente lido e o ressignifica. Os livros eram os mesmos, mas a leitora era outra.

Os estudos na área de Letras me fizeram pensar de forma mais aprofundada sobre o ensino de língua materna a partir do texto. Também comecei a refletir sobre questões linguísticas e literárias com um olhar mais teórico e analítico. Além disso, nessa segunda graduação, ampliei a minha compreensão do sistema alfabético para planejar minhas ações enquanto professora alfabetizadora. Estudando Fonética e Fonologia, por exemplo, pude compreender os fonemas e grafemas se organizam e se convencionam na língua portuguesa, assunto muito relevante para o meu fazer pedagógico.

Enquanto cursava Letras, iniciei um curso de pós-graduação que me fez conhecer novas possibilidades teórico-metodológicas. Na especialização de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva transdisciplinar, ofertada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), aprendi um pouco sobre complexidade e transdisciplinaridade. O acesso aos novos conhecimentos provocou mais um momento de reflexão sobre a minha prática, possibilitando

a elaboração de projetos pedagógicos que promovessem o diálogo entre as mais variadas áreas de conhecimento.

Segundo Sommerman (2006), no ano de 1994, 14 países se reuniram e produziram um documento chamado “Carta de Transdisciplinaridade”. Essa carta foi assinada por 62 participantes e auxilia na ampliação da compreensão desse conceito tão complexo. Em seus artigos 3 e 5, menciona que:

Artigo 3: [...] A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 5: A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

A especialização em Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva transdisciplinar abriu caminhos para que eu tentasse romper a tendência de segmentar o ensino, ou seja, de colocar cada conteúdo em uma caixinha e estudá-los e ensiná-los de forma isolada. A teoria da complexidade nos permite, portanto, enxergar que no mundo globalizado em que vivemos os conhecimentos das mais variadas áreas se interrelacionam, formando uma teia de saberes que podem ser mobilizados para alcançar uma compreensão mais global e complexa do mundo.

O ingresso no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi um passo a mais para continuar construindo novos conhecimentos e ressignificar a minha prática como professora de língua materna. Os saberes construídos durante as disciplinas do curso e a orientação da Professora Doutora Sulemi Fabiano Campos me encaminharam para um novo capítulo da minha história educacional: a formação da professora-pesquisadora. Neste momento, aproximei-me da teoria semiótica para pensar possibilidades teórico-metodológicas para o ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e, é a partir dos estudos científicos do texto e do discurso, que desenvolvemos esta pesquisa.

Depois de relatar experiências vivenciadas no meu percurso educacional e profissional que educaram o meu olhar leitor e o meu fazer pedagógico, começaremos a refletir sobre as diferentes concepções de leitura imbricadas no ato de ensinar-aprender a ler.

2.2 Concepções de leitura

Geraldi (2012, p. 41) aponta a coexistência de três concepções de linguagem que orientam o fazer pedagógico de um professor. A primeira delas, a linguagem como expressão do pensamento, relaciona-se com os estudos da gramática tradicional, indicando que o fato de não conseguir expressar-se implica em ausência de pensamento; a segunda, a linguagem como instrumento de comunicação, subsidia-se nos estudos do estruturalismo e do transformacionalismo, compreendendo a língua como um código, composto por signos organizados em um sistema de regras e capaz de transmitir mensagens de um emissor a um receptor; a terceira e última concepção, a linguagem como forma de interação, dialoga com os estudos linguísticos da enunciação, situando a linguagem como lugar de interações sociais e transformando os falantes em sujeitos que agem sobre os ouvintes.

As concepções de linguagem orientam o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa. Logo abaixo, elaboramos um segundo quadro demonstrativo para sistematizar essas relações.

Quadro 1 – Concepções de linguagem

CONCEPÇÕES	FOCOS		
	Autor	Texto	Interação autor-texto-leitor
LINGUAGEM	Como expressão do pensamento	Como instrumento de comunicação	Como forma de interação

Fonte: elaborado pela autora com base em Geraldi (2012)

Escrevendo sobre as múltiplas faces da leitura, Geraldi (2015, p. 103) afirma que

[...] ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente das significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto por este, mas que lhe ultrapassa.

Compreendemos, então, que dominar um campo lexical X não é suficiente para dar conta da complexidade do ato de ler, pois a prática da leitura exige a mobilização de outros conhecimentos constituintes de uma determinada cena enunciativa, a saber: o contexto da leitura; os diálogos intertextuais; os saberes de experiência; o repertório de leitura, etc.

Certamente, não podemos negar a historicidade de um escrito, já que ela é relevante para produção de sentido, mas devemos ultrapassá-la, sem nos limitar a decifrar o que o autor quis dizer. Isso porque o leitor é um coprodutor do texto, ganhando vida na interação autor-

texto-leitor. Ou seja, há sempre um contexto que direciona a produção do autor e um contexto⁹ que direciona o ato de ler, ambos singulares e definidores das possíveis leituras de um texto. “É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve).” (GERALDI, 2015, p. 103)

No processo da leitura operamos “com conhecimentos que vão além do linguístico”; “com [...] outros textos, que dão ao texto um contexto”; “com as condições concretas da leitura, [...] materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura [...]”. Adiciona-se a isso o fato de que o campo do léxico não possui neutralidade, ou seja, o vocabulário do texto é selecionado intencionalmente para atender às estratégias da enunciação. Entretanto, a significação das palavras não é fixa, mas adaptável, pois depende do contexto enunciativo (GERALDI, 2015, p. 104).

[...] é no texto enunciado que se marcam os processos de enunciações e é nele, portanto, que o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontrar os sujeitos com que se relaciona. (GERALDI, 2015, p.104-105)

Desse modo, no enunciado (no dito), ultrapassa-se a estrutura sintática da frase para contextualizar o dizer e torná-lo único, irrepetível. Geraldi (2015, p. 106) define-o como “[...] uma relação predicativa determinada, localizada numa situação e enunciada [...] por alguém para alguém [...]”. Há, então, uma interação entre o autor-texto-leitor que contextualiza a leitura em uma determinada situação enunciativa.

Em outras palavras, o autor (enunciador) tece o texto tendo em mente um leitor (enunciatário). Complementando o evento enunciativo, o leitor real recorre à historicidade do dito/escrito e aos outros saberes envolvidos no processo de leitura para produzir sentidos para o enunciado, no momento em que lê. Tudo isso ocorre sob a ótica do próprio repertório e experiência de leitura em um determinado espaço-tempo que contextualiza a enunciação.

Fiorin (1999, p. 36), baseando-se nos estudos de Greimas e Courtès (1979, p. 126) aprofunda a definição de enunciação e enunciado, afirmando que a primeira é vista como “[...] instância de mediação, que assegura a discursivização da língua, que permite a passagem da competência à *performance*, das estruturas semióticas virtuais às estruturas realizadas sob a

⁹ Para a semiótica, abordagem teórica com a qual desenvolvemos esta pesquisa, o contexto é apreendido a partir do texto, ou seja, a partir das estruturas sintático-semânticas do objeto analisado.

forma de discurso.” Já o segundo é definido como o resultado da enunciação, ou seja, o estado que dela resulta.

Ao discutir sobre a materialidade discursiva, Geraldi (2015, p. 109) indica a área de pesquisa da Análise do discurso como responsável por introduzir elementos histórico-sociais nos estudos da linguagem, trazendo “à cena os sujeitos da interlocução, as condições de produção, as relações com a memória e a projeção de horizontes de possibilidades de interpretação que um discurso abre.” Percebemos, desse modo, a busca pela contextualização do dizer, que se manifesta tanto na historicidade do texto quanto na interação deste com o leitor e a cena enunciativa que concretiza as pistas para uma leitura possível do discurso.

Geraldi (2015, p. 110) cita Bourdieu (1987) e Soares (1988) para comentar que nos estudos relativos à leitura é necessário pensar em condições de possibilidade. Ou seja, é preciso refletir sobre aspectos sociais que condicionam o “quando” se lê e o “como” se formam os leitores. Os autores citados chamam a atenção para questões extralinguísticas como o acesso ao objeto de leitura, à livraria, à universalização das condições sociais de leitura, pois “a luta pela formação de leitores não se restringe às paredes das escolas e demanda também a participação política.”

Considerando essa problematização do acesso às condições sociais para ler e para aprender a ler, nós, enquanto professores de língua materna precisamos estar engajados em realizar um trabalho pedagógico comprometido com a garantia dessa universalização. Apesar do sistema educacional no Brasil por vezes nos desanimar, é necessário começarmos na escola a formar leitores críticos do mundo.

Entretanto Geraldi (2015, p. 111) revela que

[...] a escola incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, que repete leituras do comentarista, que repete... [...] Por isso, desde a alfabetização, a leitura acaba sendo tratada como decifração e não como construção de sentidos pelo leitor.

Muitos são os motivos que interferem nesse quadro, tais como rotina desumana de trabalho, que faz o professor mecanizar o processo de ensino-aprendizado para dar conta da carga-horária de trabalho; falta de engajamento político na luta por uma educação para todos, que dificulta o comprometimento com um ensino crítico e de qualidade; baixa valorização social e econômica dos professores, que desmotiva os profissionais a se manterem estudando e pesquisando...

Desse modo, é necessário engajar-se no papel de professor-pesquisador para experienciar momentos mais complexos de reflexão rumo à construção de novos conhecimentos. Assim, será possível criar novas possibilidades de transformação profissional e provocar pequenas transformações nos lugares em que exercermos a função de formador de leitores. Quem sabe em cada um desses cantinhos, plantaremos uma semente que será nutrida, crescerá e dará novos frutos? Quem sabe assim comece essa universalização das condições de possibilidade de leitura. Nesse movimento que começa no “chão da escola”, mas o ultrapassa, expandindo novos horizontes.

Ensinar-aprender a ler é o início da transformação da sociedade, pois a leitura é também uma ferramenta de poder. Contudo, não podemos pautar esse processo de ensino-aprendizado a uma expectativa de um gabarito pronto e acabado que deve ser repetido pelo aluno. Se a leitura considera a interação autor-texto-leitor, ela não é única e sim uma leitura possível, que dialoga com as condições sociais, os saberes e conhecimentos individuais e a competência linguístico-discursiva. Devemos, portanto, enquanto profissionais da educação, resistir e lutar na contramão do que o sistema fabrica (leitores-repetidores), buscando formar leitores críticos. Um dos caminhos possíveis para isso, pode ser a construção da subjetividade do leitor.

De acordo com Bourdieu (1987:147, *apud* GERALDI, 2015, p. 112),

[...] entre formar ‘lectores’ e formar ‘lectores-autores’, insinua-se na sala de aula (perigosamente) uma outra concepção de leitura, não mais um ato solitário, muito menos um ato de repetição do já dito. Mas um ato de produção, que leva em conta “todos os nossos conhecimentos anteriores da língua e nossa experiência de vida.”

Neste trabalho, compreendemos a leitura como um processo de produção de sentidos que interrelaciona autor-texto-leitor. Greimas e Courtés (2008, p.282) afirmam que “a leitura é a construção, ao mesmo tempo, sintática e semântica, do objeto semiótico que explica o signo-texto”. Desse modo, buscamos desenvolver nossa pesquisa entendendo o ato de ler não como a ação individual de decodificar signos linguísticos, e sim como um processo interativo que dá ênfase à construção de sentidos para quaisquer tipos de texto, sejam eles verbais, não verbais ou sincréticos. Para isso, apoiamo-nos na semiótica discursiva para elaborarmos nossa proposta de intervenção. No capítulo seguinte, refletiremos sobre as contribuições dessa teoria para a análise de textos e, conseqüentemente, para o ensino de leitura.

2.3 Estratégias de leitura

Ao tomar a leitura como objeto de pesquisa e de ensino, devemos ter em mente caminhos teóricos e didáticos que possam auxiliar nesse processo de aprendizagem. É nesse ponto que aparece o termo “estratégias de leitura”. Neste tópico, elencaremos o papel da estratégia pedagógica no ensino da leitura e na ampliação da compreensão leitora bem como algumas estratégias possíveis para o trabalho com a leitura. Para isso, tomaremos por base os estudos de Solé (1998).

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção - a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Segundo a autora supracitada, o ensino de estratégias de leitura, a partir de procedimentos gerais, contribui para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que os alunos passam a ter acesso e praticar diferentes ações na produção de sentido, ações estas que podem se aplicar aos mais variados tipos de texto e situações de leitura.

Para pensarmos quais estratégias de leitura ensinar e como ensiná-las em prol da compreensão do que se lê, Solé (2012, p. 73-74) cita novamente os estudos de Palincsar e Brown (1984) para indicar algumas atividades necessárias ao leitor em formação. São elas:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos. [...]
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. [...]
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial [...]
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. [...]
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. [...]
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

Atividades cognitivas como as elencadas acima apontam para possíveis caminhos didáticos que orientem o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa, no que concerne ao ensino-aprendizagem da leitura. Ao passo que esses profissionais se comprometem não apenas com estratégias pedagógicas para ensinar a ler diferentes textos, mas também com as estratégias de leitura como conteúdos de ensino, os alunos vão aprendendo a construir, autonomamente os saberes necessários para tornarem-se leitores proficientes. Leitores esses capazes de mobilizar seus conhecimentos de mundo, linguísticos e estratégicos para formular

hipóteses, compreender e interpretar os mais variados tipos de textos nas mais variadas situações de leitura.

O ensino-aprendizagem da leitura deve ser planejado e trabalhado sistematicamente em todas as etapas, a saber: antes, durante e depois (SOLÉ, 1998), a fim de que as crianças possam compreender globalmente um texto. Isto é, ao produzir sentido para um determinado texto, é preciso olhar atentamente para esses três momentos presentes em toda e qualquer situação de leitura.

Esse percurso teórico pode auxiliar no fazer pedagógico de professores de Língua Portuguesa, principalmente aqueles que estão na sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, comprometidos com a formação inicial desse pensamento estratégico voltado para a competência leitora. Como nossa pesquisa é direcionada a essa etapa da educação, tal discussão é pertinente para produzirmos nossa proposta de intervenção vinculada ao PROFLETRAS.

No quadro abaixo, organizamos as estratégias elencadas por Solé (1998) para os três momentos que envolvem as experiências de leitura em sala de aula: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Cada um dos blocos de estratégias será explicado em subtópicos específicos.

Quadro 2: Estratégias de leitura

MOMENTOS	ESTRATÉGIAS DE LEITURA
Antes da leitura	<i>Motivar</i> <i>Conhecer os objetivos de leitura</i> <i>Ativar do conhecimento prévio sobre o texto</i> <i>Estabelecer previsões sobre o texto</i> <i>Promover as perguntas dos alunos sobre o texto</i>
Durante a leitura	<i>Formular previsões sobre o texto a ser lido</i> <i>Formular perguntas sobre o que foi lido</i> <i>Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto</i> <i>Resumir as ideias do texto</i>
Depois da leitura	<i>Identificar a ideia principal</i> <i>Elaborar resumos</i> <i>Formular perguntas</i> <i>Responder perguntas</i>

Fonte: elaborado pela autora com base em Solé (1998).

2.3.1 Estratégias antes da leitura

Para iniciar a discussão sobre as estratégias de ensino da leitura para o momento que precede essa atividade, Solé (2012) reitera a relevância de ter em mente como o professor

concebe a leitura, pois tal conscientização facilitará o processo de planejamento de experiências educativas que possibilitem aos alunos a aprendizagem das estratégias para a compreensão leitora.

Ao tratar da atividade leitora de maneira sistemática, não podemos descartar a necessidade de a leitura ser prazerosa e significativa para que ambos, professores e alunos, sintam-se motivados nesse processo de ensino-aprendizagem, que deve adequar as diferentes situações e os tipos de textos aos objetivos da leitura. (SOLÉ, 1998)

Desse modo, a motivação é uma das estratégias de leitura imbricadas no desenvolvimento da compreensão leitora, pois permite aos alunos criarem um vínculo efetivo e afetivo com a leitura, uma vez que “as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: [...] aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler [...]. Ou aquelas outras em que [...] aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência.” (SOLÉ, 1998, p. 91).

Outra estratégia relevante para o aprimoramento do ato de ler é a consciência dos objetivos da leitura por parte tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende. Objetivos esses que “[...] determinam a forma em que o leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto.” (BROWN, 1984 apud SOLÉ, 1998, p. 92-93)

A ativação do conhecimento prévio sobre o texto é mais uma estratégia que antecede o momento da leitura em sala de aula. O professor, ao estimular a socialização de tais conhecimentos, propicia às crianças a oportunidade de se colocarem como parte do processo de interação, a partir de suas bagagens de interesses, expectativas e vivências. E, para atualizá-los, os professores podem “1. Dar uma explicação geral sobre o que será lido.”; 2. “[...] Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio.”; e 3. “Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema.” (SOLÉ, 1998, p. 105-106)

Estabelecer previsões sobre o texto também aparece como uma das estratégias de leitura. Para isso, consideramos os seguintes aspectos: “superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. E [...] nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto.” As hipóteses formuladas pelas crianças no momento que antecede a leitura fazem com que elas participem ativamente da produção do sentido, assumindo um papel de protagonistas na atividade, uma vez que têm a oportunidade de testar se suas previsões acerca do texto se confirmam ou não. (SOLÉ, 1998, p. 107).

A última estratégia listada por Solé (2012) para o momento anterior à leitura é a de promover as perguntas dos alunos sobre o texto. A formulação de questões sobre o texto auxilia

no processo de compreensão, visto que possibilita ao leitor refletir sobre a temática, a estrutura e os conhecimentos que podem ser construídos a partir da interação com diferentes tipos de textos. As perguntas podem ser elaboradas e adaptadas tanto pelos professores quanto pelos alunos, a fim de incentivar uma leitura ativa e desafiadora. A diversidade das perguntas vai depender não somente dos diferentes leitores, mas também dos variados tipos textuais e suas especificidades.

2.3.1 Estratégias durante a leitura

Depois de pensarmos sobre as estratégias para o momento antes da leitura, estratégias essas que preparam o leitor para a leitura em ato, passamos a refletir sobre o momento de construção da compreensão do texto. Ou, como estamos chamando nesta pesquisa, para o momento de produção de sentido. Elencaremos neste subtópico algumas estratégias que podem ser mobilizadas durante a leitura.

Baseando-se em Palincsar e Brown (1984), Isabel Solé (1998, p. 118) elenca quatro estratégias que facilitam o processo de compreensão e interpretação de textos e que podem orientar o planejamento dos professores de Língua Portuguesa. São elas: formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto.

Tais estratégias são contempladas em tarefas de leitura compartilhada nas quais o professor não precisa ser o único responsável por organizar a atividade leitora, pois enquanto demonstra o seu próprio modelo de leitura, os alunos vão assumindo, simultânea e progressivamente, algumas responsabilidades dessa tarefa.

A ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é [...] simples: nelas, o professor e os alunos assumem [...] a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma. Isto é o que propõem Palincsar e Brown (1984) em seu modelo de ensino recíproco [...] (SOLÉ, 1998, p. 118)

Seguindo o modelo de ensino recíproco supracitado, o professor pode compartilhar a forma com que ele lê determinado texto, suas hipóteses e interpretações, mas o faz a fim de que os alunos tenham referências práticas de procedimentos que os ajudem a praticar a leitura adotando uma postura ativa frente ao texto. Ou seja, a atividade leitora do professor serve de exemplo para os alunos, que devem, gradativamente, aprender as estratégias de leitura e, posteriormente, praticá-las autonomamente.

Solé (1998, p. 119) sugere o seguinte percurso para a tarefa de leitura compartilhada: 1. Leitura silenciosa do texto; 2. Condução dos alunos através das quatro estratégias supracitadas; 3. Elaboração de um resumo do que foi lido para o grupo; 4. Solicitação de explicações ou esclarecimentos de dúvidas sobre o texto; 5. Formulação de perguntas que exijam a leitura do texto; 6. Estabelecimento de novas previsões sobre o que ainda não foi lido.

Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir [...] significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão; A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 119)

Percebemos, então, que, no decorrer da atividade leitora, professores e alunos devem realizar ativamente e constantemente as ações de ler, resumir ou recapitular, solicitar esclarecimentos e prever. Nesse caso, a escola e, mais precisamente, os professores de Língua Portuguesa precisam oportunizar experiências de leitura que possibilitem a aprendizagem dessas estratégias.

De acordo com Solé (1998, p. 120), “não é recomendável seguir uma sequência fixa e estática, mas adaptá-las às diferentes situações de leitura, aos alunos que participam delas e aos seus objetivos.” Além disso, é necessário incentivar a leitura independente, na qual os alunos possam ir praticando de forma mais autônoma as estratégias apresentadas em sala de aula.

Na leitura em ato, os alunos podem se deparar com erros e lacunas de compreensão. Frente a isso, o professor também precisa estar preparado para realizar uma mediação que não se limite a corrigir objetivamente os equívocos, mas que incite a reflexão sobre os sentidos que estão sendo produzidos.

[...] não se deveria corrigir tudo, porque nem todos os erros são iguais e que, por isso mesmo, não deveriam ser corrigidos da mesma maneira. De qualquer forma, o uso do contexto, da interpretação que seria possível aventurar para algo que não se sabe exatamente o que significa [...] pode contribuir poderosamente para dotar a criança de recursos para construir o significado e, paulatinamente, controlar sua própria compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 127)

Desse modo, a partir dos erros é possível avaliar como está se efetivando a compreensão leitora. Nesse caso, os professores de Língua Portuguesa devem construir um repertório de ações pedagógicas que podem ser utilizadas em diferentes situações de leitura, adequando-se

às necessidades dos alunos frente aos textos. Ações como ignorar alguma frase ou palavra do texto que não seja essencial para a compreensão; aventurar uma interpretação para o que não se compreende; reler o contexto prévio do trecho incompreensível; e buscar uma fonte especializada são citadas por Isabel Solé (1998, p. 128-131) para solucionar alguns dos problemas de compreensão que possam surgir durante a leitura.

2.3.3 Estratégias depois da leitura

Solé (1998, p. 135) explica que não é possível estabelecer limites bem-definidos entre as estratégias utilizadas nos três momentos de leitura: antes, durante e depois. Nesse caso, é possível utilizar estratégias elencadas de acordo com a intencionalidade da atividade de leitura.

As estratégias indicadas explicitamente para o momento pós-leitura são: identificar a ideia principal, elaborar resumos, formular perguntas e responder perguntas. Entretanto, Solé enfatiza que elas podem ser aplicadas também durante a leitura.

Para ensinar-aprender a ler com competência é necessário identificar a ideia principal. Nisso o professor tem um papel muito importante, uma vez que deve mostrar aos alunos como chegar a ela. Com base nos estudos de Aulls (1978), Solé (1998, p. 135) diferencia o tema da ideia central. O tema “[...] indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma.” Enquanto que a ideia principal “[...] informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o autor utiliza para explicar o tema.” A autora ainda complementa que esta última pode ser identificada a partir da resposta para a perguntar a seguir: “Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”

O ensino explícito da ideia principal pode ser abordado nas seguintes atividades listadas por Solé (1998, p. 139-140): 1. Explicar aos alunos o que é a ideia principal utilizando um texto como exemplo; 2. Recordar os objetivos de leitura para atualizar os conhecimentos prévios dos alunos; 3. Ressaltar o tema do texto e a sua relação com os objetivos de leitura; 4. Informa aos alunos o que é mais importante no texto e por que; 5. Discutir, ao final da leitura, se a ideia principal é produto de uma elaboração pessoal.

Elaborar resumos é outra estratégia que pode ser utilizada após a leitura de um texto, pois auxilia na compreensão da ideia principal e de seus detalhes secundários. A elaboração de um resumo presume a omissão e a seleção de informações de acordo com os objetivos de leitura. Solé (1998, p. 147), alinhada aos estudos de Cooper (1990) e Brown & Day (1983), sugere como atividades de ensino 1. Identificar o tema do parágrafo e eliminar a informação trivial; 2. Eliminar informações repetidas; 3. Englobar ideias de um parágrafo; 4. Identificar ou elaborar uma frase-resumo do parágrafo.

Formular e responder perguntas, orais ou escritas, também podem fazer parte da elaboração do pensamento estratégico a ser desenvolvido depois da leitura. Essas estratégias são comuns no contexto escolar, mas não precisam estar sempre ligadas à avaliação. Pearson & Johnson (1978) e Raphael (1982) classificaram as relações suscitadas entre perguntas e respostas, que foram traduzidas por Solé (1987 apud SOLÉ, 1998, p. 156) da seguinte forma:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize alguma interferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor.

Compreendemos, portanto, que, no contexto de sala de aula, o uso de estratégias de ensino norteia e organiza os caminhos didáticos dos professores com a flexibilidade necessária para adequar-se à complexidade pedagógica do âmbito escolar. Desse modo, além de direcionar ações para alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem, as estratégias são flexíveis e dão a oportunidade de os professores avaliarem o trabalho que estão fazendo para decidirem se devem seguir o planejamento inicial ou fazer adaptações à realidade vivenciada. Por isso, a nossa proposta interventiva de ensino-aprendizado da leitura contemplará algumas dessas estratégias como possibilidades de orientar o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa.

3 A SEMIÓTICA DISCURSIVA E A LEITURA DOS LIVROS-IMAGEM

3.1 Semiótica discursiva: a noção de texto e o Percorso Gerativo do Sentido (PGS)

A semiótica discursiva, sistematizada por Algirdas Julien Greimas, é uma teoria da significação que dialoga com os pensamentos de teóricos da linguística, a exemplo de L. Hjelmslev; do conto popular, Propp; da antropologia, Lévi Strauss; e da fenomenologia, Merleau Ponty. Segundo Barros (2002, p. 7), os estudos semióticos se apresentam como uma possibilidade de explicar “o que o texto diz” e “como ele faz para dizer o que diz”. Sendo assim, admite o estudo do texto nas suas mais variadas manifestações: visuais, gestuais, verbais ou sincréticas. O texto é uma unidade de sentido dotada de plano de conteúdo (significado do texto) e plano da expressão (materialidade do texto). Além disso:

[...] o texto só existe quando concebido na dualidade que o define — objeto de significação e objeto de comunicação — e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. (BARROS, 2002, p. 7-8)

Sendo assim, sob a ótica da semiótica discursiva, o texto é um todo de sentido, relacionado a um contexto sócio-histórico que influencia o processo de significação, bem como implica aspectos internos do texto, sua organização, estrategicamente construída.

Para a análise do plano do conteúdo, a teoria utiliza um modelo teórico-metodológico chamado Percorso Gerativo do Sentido (PGS), uma forma de descrever como os sentidos se constituem nos textos. Conforme elenca Barros (2002, p. 9), o PGS “[...] vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto” e possui três etapas (nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo), “[...] podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis”.

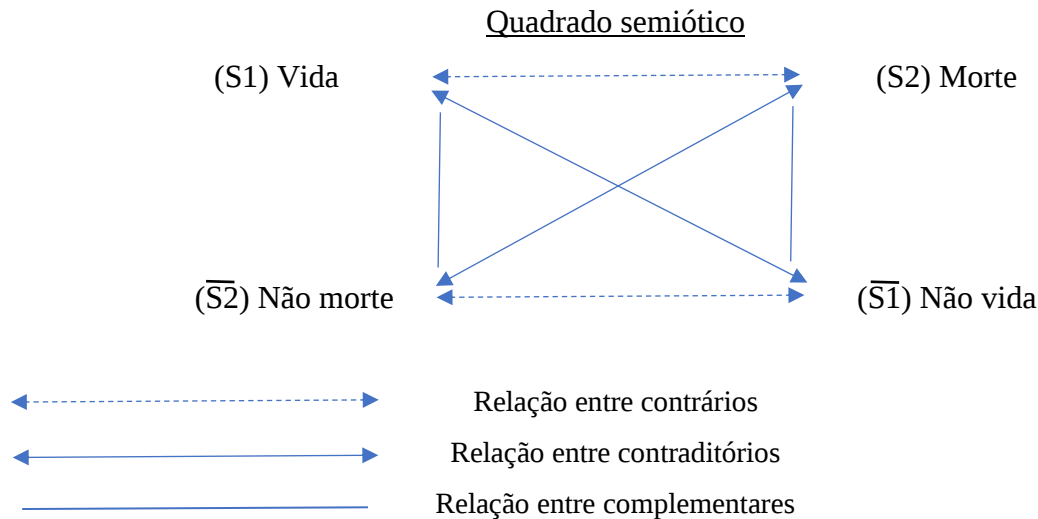
Entendemos que os estudos textuais orientados por essa perspectiva nos auxiliam na complexa tarefa de formar leitores proficientes por ter esse compromisso com a exploração e análise do plano do conteúdo dos mais variados tipos de textos. Vejamos como se caracterizam cada um dos níveis de abstração dos sentidos.

3.1.1 O nível fundamental

Dissertaremos sobre o PGS partindo do nível mais simples e abstrato, o nível fundamental, onde encontramos a categoria semântica mínima que estrutura os textos. Há nesse

nível relações entre termos contrários e contraditórios que materializam essa oposição de sentidos.

A semântica do nível fundamental é organizada, logicamente, no formato de um quadrado semiótico. No esquema abaixo, apresentaremos o quadrado semiótico utilizando a oposição semântica “vida” versus “morte” como exemplo.



Fonte: reproduzido a partir Barros (2002, p. 78).

Nesse caso, podemos enxergar, no nível das estruturas fundamentais, as relações entre os termos contrários (vida x morte), contraditórios (vida x não vida; morte x não morte) e os subcontrários (não vida x não morte). Segundo Barros (2002, p.), são classificadas como eufóricas as categorias constituídas por valores positivos e disfóricas as constituídas por valores negativos. Considerando a oposição semântica ilustrada no quadro semiótico acima, classificaremos, para efeito de exemplificação, o termo “vida” como eufórico e o termo “morte” como disfórico, uma vez que a marcação da categoria fórica (ou tímica) depende do texto analisado.

Fiorin (1990, p. 20), explica que a sintaxe do nível fundamental “[...] abrange duas operações: a negação e a asserção.” Para a categoria semântica vida x morte encontramos dois percursos possíveis:

- | | | | | | |
|----|-------|--|-----------|--|-------|
| 1) | vida | | não vida | | morte |
| 2) | morte | | não morte | | vida |

Considerando “vida” como valor positivo e “morte” como valor negativo, podemos dizer que o percurso 1 é disforizante, pois marca a negação da vida em direção à asserção da morte. Já o percurso 2 é euforizante, uma vez que marca a negação da morte em direção à asserção da vida. Desse modo, compreendemos que “[...] a categoria fórica, quando é projetada sobre a categoria semântica, determina a orientação do percurso entre os termos do quadrado semiótico.” (PIETROFORTE, 2020, p. 15)

3.1.2 O nível narrativo

Ao adentrarmos no nível narrativo do texto, é necessário, inicialmente, diferenciar narratividade de narração. Para isso, Fiorin (1990, p. 21) traz considerações importantes, afirmando que a primeira é “[...] uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” comum a todos os textos, e a segunda “[...] constitui a classe de discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens individualizadas.”

Entendemos, então, que a narratividade é uma característica presente em qualquer tipo de texto – seja ele descritivo, instrutivo, narrativo, argumentativo, etc. – marcando a transformação de um estado inicial a um estado final. Já a narração, é característica desenvolvida em estruturas textuais narrativas.

Tendo em vista a existência da narratividade nos textos, cabe entender que há uma sintaxe a partir da qual podemos determinar os participantes (actantes) e seus respectivos papéis representados no texto (actantes funcionais). Devemos, portanto, compreender essa engrenagem sintática como um espetáculo descrito na organização da narrativa (BARROS, 2002, p. 16). Um espetáculo orquestrado pelo enunciador do texto, que faz escolhas linguísticas para criar os mais variados efeitos de sentido.

A engrenagem mínima da sintaxe narrativa é constituída por enunciados elementares que estabelecem uma relação de transitividade entre dois actantes, o sujeito e o objeto. Eles podem se materializar de duas formas, a saber: enunciados de estado, quando o sujeito se relaciona com o objeto por junção (conjunção ou disjunção); e enunciados de fazer, quando o sujeito opera uma transformação em relação com o objeto, ou seja, quando há “[...] passagem de um estado a outro, [...] de um estado conjuntivo a um estado disjuntivo e vice-versa.” (BARROS, 2002, p. 19).

A junção pode ser expressa por enunciados de estado conjuntivos ou disjuntivos. A relação de conjunção é marcada pela aquisição do objeto pelo sujeito ($S \cap O$). Já a relação de disjunção é marcada pela privação do objeto pelo sujeito ($S \cup O$). Segundo Fiorin (1990, p. 22), “não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis

narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais.”

Quando um enunciado de fazer rege hierarquicamente um enunciado de estado, isto é, quando há a integração entre estados e transformações, identificamos um programa narrativo. De acordo com Barros (2002, p. 21-22), os programas narrativos podem seguir os seguintes critérios:

- a) Natureza da função: programa de aquisição e programa de privação;
- b) Complexidade e hierarquia de programas: programas de base (principais) e programas de uso (secundários);
- c) Valor investido no objeto: programa com valores modais (dever, querer, fazer, saber) e programa com valores descritivos;
- d) Relação entre actantes narrativos: programas transitivos (o sujeito do fazer S1 e o sujeito do estado S2 são realizados por atores diferentes) e programas reflexivos (o sujeito do fazer S1 e o sujeito do estado S2 são realizados por um mesmo ator).

A partir de tais critérios, são definidos dois tipos fundamentais de programas narrativos: competência (doação de valores modais ao sujeito de estado) e performance (apropriação de valores descritivos). Esta última pode visar a aquisição de valores investidos em objetos já existentes ou a produção de objetos a serem almejados. O encadeamento sequenciado de programas narrativos que se relacionam por pressuposição origina os percursos narrativos.

O percurso do sujeito “[...] é o encadeamento lógico de um programa de competência com um programa de performance (BARROS, 2002, p. 26).” Em outras palavras, é o processo de aquisição da competência que torna o sujeito capaz de executar a sua *performance*. Os actantes sintáticos (sujeito de estado, sujeito do fazer e objeto), inicialmente apresentados no enunciado elementar e no programa narrativo, tornam-se papéis actanciais, podendo variar de acordo com o progresso da narrativa. Tal variação depende “[...] da posição que os actantes sintáticos ocupam no percurso e da natureza dos objetos-valor com que se relacionam (BARROS, 2002, p. 27).”

O percurso do destinador-manipulador é constituído por duas etapas hierarquizadas: a atribuição de competência semântica e a atribuição de competência modal. A primeira é a etapa que precede a manipulação e investe esforços para que o destinatário-sujeito creia nos valores apresentados pelo destinador. Já a segunda é a etapa da “[...] manipulação propriamente dita, em que o destinador doa ao destinatário-sujeito os valores modais do querer-fazer, do dever-fazer, do saber-fazer e do poder-fazer (BARROS, 2002, p. 28).”

A manipulação é, portanto, um contrato entre destinador e destinatário, contrato esse que pode ser aceito ou recusado pelo destinatário-sujeito. Há quatro classes de manipulação: tentação – o destinador usa valores positivos para que o destinatário queira fazer o que é proposto no contrato; intimidação – o destinador usa valores negativos para que o destinatário sinta que deve fazer o que é proposto no contrato; provocação – o destinador usa uma imagem negativa do destinatário para que ele sinta que deve fazer o que é proposto no contrato; e sedução – o destinador usa uma imagem positiva do destinatário para que ele queira fazer o que é proposto no contrato. Para Barros (2002, p. 33), “a manipulação só será bem sucedida quando o sistema de valores em que ela está for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado [...]”. Ou seja, a manipulação só se efetiva quando os valores investidos são relevantes para ambos, manipulador e manipulado.

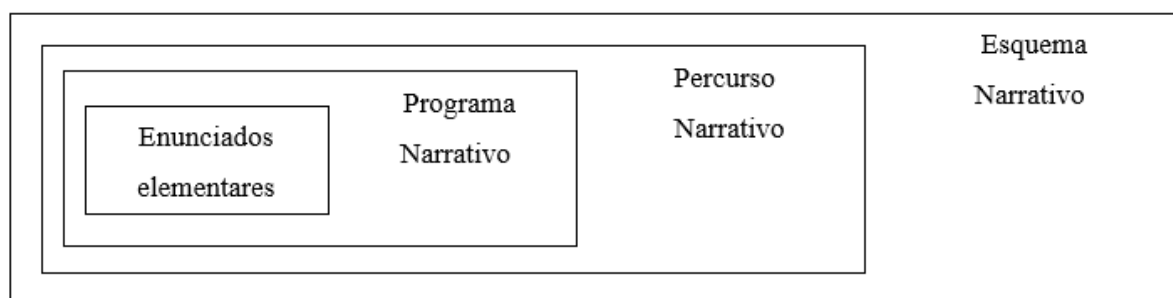
O percurso do destinador-julgador configura-se como a última fase da narrativa, a sanção, organizada de duas formas: sanção cognitiva ou interpretação – que “[...] consiste na interpretação veridictória dos estados resultantes do fazer do sujeito” (BARROS, 2002, p. 33) – e o de sanção pragmática ou retribuição – “[...] momento de o destinador cumprir as obrigações assumidas com o sujeito, na hora da manipulação (BARROS, 2002, p. 35).”

Em síntese, podemos dizer que, na semiótica discursiva, a sequência narrativa canônica é composta por quatro fases: manipulação, quando um sujeito age sobre o outro com o intuito de levá-lo a querer e/ou dever fazer algo; competência, quando o sujeito central da narrativa adquire um saber e/ou poder fazer; performance, quando o sujeito competente realiza a principal transformação da narrativa; e sanção, quando ocorre o reconhecimento/ a constatação da *performance*.

Ainda que haja essa organização canônica da narrativa em quatro fases, na prática, nem sempre encontraremos a sequência completa nos textos. Ainda é possível que algumas dessas fases fiquem ocultas e sejam identificadas pelas relações de pressuposição ou até mesmo que a narrativa priorize o relato de apenas uma das fases (FIORIN, 1990, p. 24).

Antes de partirmos para as considerações sobre a semântica do nível narrativo, apresentaremos logo abaixo um esquema que demonstra, simplificada e o encadeamento dos elementos que compõem o sistema sintático das narrativas.

Figura 1: Encadeamento dos elementos do sistema sintático da narrativa



Fonte: elaborado pela autora com base em Fiorin (1990).

No esquema acima, é possível perceber que a engrenagem sintática do nível narrativo é composta por uma série de encadeamentos: o conjunto de enunciados gera os programas narrativos, o conjunto de programas narrativos monta os percursos narrativos e o conjunto de percursos dá corpo ao esquema narrativo.

A semântica do nível narrativo tem como foco os processos de inscrição de valores nos objetos da narrativa. O jogo valorativo entre esses elementos semânticos é conduzido pelas relações construídas com os sujeitos da narrativa. Os semioticistas classificam os objetos narrativos como objetos modais e objetos de valor. Segundo Fiorin (1990, p. 28), os objetos modais (o querer, o dever, o saber e o poder fazer) são aqueles que precisam ser adquiridos para a realização da *performance* principal, ou seja, são necessários para a obtenção dos objetos de valor almejados para o estado final da narrativa e com os quais os sujeitos entram em conjunção ou disjunção ao realizar suas performances.

É na semântica narrativa que as modalizações do ser e do fazer modificam as relações dos sujeitos com os objetos.

A modalização dos enunciados de estado é também denominada *modalização do ser* e atribui existência modal ao sujeito de estado. A modalização de enunciados de fazer é [...] responsável pela competência modal do sujeito do fazer, por sua qualificação para a ação [...] (BARROS, 2002, p. 43).

Esse par de modalizações é regido por quatro modalidades essenciais: o querer, o dever, o poder e o saber. Nas modalizações do fazer, há distinção entre dois aspectos: o fazer-fazer – feito pelo destinador para comunicar os valores modais ao destinatário-sujeito – e o ser-fazer – organização da competência do sujeito.

No que se refere às modalizações do fazer, Lara e Matte (2009, p. 25) apresentam quatro possibilidades de modificação do sujeito: sujeito potencial – aquele que não quer, não deve, não pode e não sabe fazer; sujeito virtual – aquele que quer ou deve fazer, mas não sabe e não pode;

sujeito atualizado – aquele que quer ou deve fazer, sabe e pode; e o sujeito realizado – aquele que já fez. “Assim, uma vez manipulado (por um querer e/ou dever fazer) e dotado de competência (saber e poder fazer), o sujeito realiza a ação (faz ser = *performance*), sendo, em seguida, sancionado positiva ou negativamente.”

Já nas modalizações do ser, há o exame de dois ângulos distintos: o da modalização veridictória, que determina a relação entre sujeito-objeto e é articulada pelas categorias /ser/ x /parecer/, gerando os valores de verdade, falsidade, mentira e segredo; e o da modalização pelo querer, dever, poder e saber, que altera a existência modal do sujeito a partir do investimento de valores nos objetos, produzindo efeitos de sentido “passionais”. (BARROS, 2002, p. 43)

Sendo assim, as modalidades querer, saber, poder e dever modificam a existência modal do sujeito de estado, revelando uma dimensão patêmica da semântica narrativa que também cria efeitos de sentido afetivos. Ou seja, as paixões organizam a narrativa a partir da modificação dos “estados de alma” dos sujeitos dos percursos modais. De acordo com Barros (2002, p. 47),

Numa narrativa, o sujeito segue um percurso, ou seja, ocupa diferentes posições passionais, saltando de estados de tensão e de disforia para estados de relaxamento e de euforia e vice-versa. [...] As paixões simples resultam de um único arranjo modal, que modifica a relação entre o sujeito e o objeto-valor; enquanto as paixões complexas são efeitos de uma configuração de modalidades, que se desenvolve em vários percursos passionais.

Com base nessa breve discussão, podemos inferir que, em um percurso narrativo, o sujeito de estado assume tanto papéis modais (actanciais) quanto patêmicos (passionais) e é na modalização do ser que identificamos a existência de estados de alma como os de desejo, frustração, alegria, medo, tristeza, satisfação que afetam o sujeito e suas relações com o objeto-valor, podendo gerar paixões simples ou complexas.

A distinção entre esses dois tipos de paixões se dá pela complexidade sintática do percurso. Nas paixões simples, a modificação da relação entre sujeito e objeto resulta de um único arranjo modal. Já nas paixões complexas, há uma configuração de modalidades que produz vários percursos passionais (BARROS, 2002, p. 47).

3.1.3 O nível discursivo

É no nível do discurso que se tornam latentes “as astúcias da enunciação”, entendida como uma instância de mediação entre as estruturas narrativas e discursivas. A sintaxe discursiva é, portanto, organizada quando o sujeito da enunciação assume as estruturas narrativas e converte-as em discursivas. Isto é, a enunciação concretiza o processo de produção

do discurso a partir da apreensão dos valores semânticos do texto. Nesse contexto, “O discurso define-se, ao mesmo tempo, como objeto produzido pelo sujeito da enunciação e como objeto de comunicação entre um destinador e um destinatário (BARROS, 2002, p. 54).”

Para a teoria semiótica, os discursos são fabricados a partir de diferentes projeções da enunciação com o intuito de convencer o destinatário de que são verdadeiros, podendo produzir dois efeitos de sentido básicos: proximidade ou distanciamento e realidade ou referente (BARROS, 2002, p. 54-62). Isto é, as categorias de pessoa, espaço e tempo tornam-se material para a produção do discurso, e a forma com a qual esses procedimentos são utilizados criam os diferentes efeitos de sentido.

O efeito de proximidade/distanciamento, ou de subjetividade/objetividade como aponta Fiorin (1990), pode ser fabricado pelos procedimentos de *debreagem*¹⁰ ou *embreagem*. De acordo com Pietroforte (2020, p. 19-20), ambos se manifestam em dois tipos de enunciação: a enunciva e a enunciativa. Na enunciação enunciva, o efeito criado é o de objetividade e na enunciação enunciativa, é o de subjetividade.

Na *embreagem*, “[...] ocorre uma suspensão das oposições de pessoa, tempo ou de espaço (FIORIN, 1990, p. 52).” Nesse caso, o mecanismo se estabelece pelo uso de um termo actancial, espacial ou temporal no lugar de outro. Por exemplo, usar a terceira pessoa para referir-se à primeira (Não se preocupe, meu filho. Mamãe vai cuidar de você!) ou usar o presente para dar uma ideia de futuro (O voo sai às 9h00).

Na *debreagem*, a “[...] enunciação projeta, para fora de si, os actantes e as coordenadas espaço-temporais do discurso, que não se confundem com o sujeito, o espaço e o tempo da enunciação (BARROS, 2002, p. 54).”

Fiorin (1990, p. 40) explica que a instância da enunciação é definida pela relação de um eu-aqui-agora que produz o discurso enunciado. No quadro abaixo, observaremos como esses mecanismos se materializam sintaticamente nos procedimentos de *debreagem*:

Quadro 3: Projeções enunciativas

PROJEÇÕES DA ENUNCIAÇÃO DO ENUNCIADO	
<i>Debreagem enunciativa</i>	Projeta no enunciado a pessoa do <i>eu/tu</i> , o tempo do <i>agora</i> , o espaço do <i>aqui</i> da enunciação (projeção do <i>eu-aqui-agora</i>); Produz o efeito de subjetividade.

¹⁰ Explicitamos aqui que os termos “*debreagem*” (FIORIN, 1990) e “*desembreagem*” (BARROS, 2002) são utilizados para denominar o mesmo procedimento. A fim de evitar possíveis dúvidas sobre as nomenclaturas, padronizamos o texto com o termo apresentado por Fiorin (1990), mesmo quando a ideia parafraseada seja a de Barros (2002).

Debreagem enunciativa	Projeta na enunciação a pessoa do <i>ele</i> , o tempo do <i>então</i> , o espaço do <i>lá</i> do enunciado (projeção do <i>ele-então-lá</i>); Produz o efeito de objetividade.
------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora com base em Fiorin (1990).

Sobre o exposto acima, Barros (2002, p. 58), acrescenta que nos textos construídos em 3ª pessoa, ou seja, texto que produzem o efeito de objetividade, é possível identificar outros procedimentos discursivos, a exemplo da existência de um observador, que “[...] é, como o narrador, delegado da enunciação, mas não lhe cabe contar a história e sim determinar um ou mais pontos de vista sobre o discurso e dirigir seu desenrolar.”

O efeito de realidade ou referente, ou de verdade como aponta Fiorin (1990), é materializado no discurso a partir de dois mecanismos: a *debreagem* interna e a *ancoragem*. A *debreagem* interna é um procedimento sintático que produz o efeito de realidade ou referente a partir do uso do discurso direto, que cria a ilusão de veracidade. Já a *ancoragem* é um procedimento semântico que produz esse mesmo efeito a partir da especificação do espaço, do tempo e dos atores do discurso, uma vez que tais conteúdos contribuem para ancorar o texto na história. No quadro abaixo, sistematizamos algumas informações relevantes sobre os dois procedimentos citados.

Quadro 4: Procedimentos enunciativos

PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DA ILUSÃO DE REALIDADE OU DE REFERENTE	
Debreagem interna	Procedimento da sintaxe discursiva; Materializa-se com a marcação do discurso direto.
Ancoragem	Procedimento da semântica discursiva; Pode ser actancial, temporal e espacial, ou seja, especifica os atores, o tempo e o espaço do discurso.

Fonte: elaborado pela autora com base em Barros (2002).

Já a coerência semântica do nível discursivo é assegurada pelo sujeito da enunciação a partir dos percursos temáticos e figurativos do texto. Há dois procedimentos semânticos do discurso: a tematização e a figurativização.

As figuras são definidas por Fiorin (1990, p. 65) como “todo conteúdo de qualquer língua natural ou qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural.” Desse modo, entendemos a figurativização como um elemento semântico que concretiza o nível discursivo do texto, criando relevante característica referencial para o texto

e estreitando a interação entre o fazer persuasivo do enunciador e o fazer interpretativo do enunciatário.

O tema também é um investimento semântico explorado no nível discursivo do texto, entretanto, possui características mais abstratas que as figuras por apresentarem, conforme Fiorin (1990, p. 65), “[...] natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc.”

Nessa perspectiva, há dois tipos de textos: temáticos de figuração esparsa – não constituem percursos figurativos completos – e figurativos – empregam graus diferentes de figurativização, da figuração à iconização. Segundo Barros (2002, p. 74), “Os temas espalham-se pelo texto e são recobertos pelas figuras. A reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso denominam-se isotopia. A isotopia assegura [...] a linha sintagmática do discurso e sua coerência semântica.”

Há, então, dois tipos de isotopia, a saber: isotopia temática e isotopia figurativa. A primeira ocorre quando as unidades semânticas abstratas se repetem no percurso temático, organizando estrategicamente os elementos internos do texto. A segunda, quando há a redundância dos traços figurativos, organizando e completando a realidade. Ao relacionarem-se entre si, as isotopias transformam-se em figuras do discurso que são denominadas como metafóricas – quando o termo substituído e o substituinte se relacionam por similaridade – ou metonímicas – quando o termo substituído e o substituinte se relacionam por contiguidade.

Assim sendo, os temas e figuras revestem os esquemas narrativos de um texto para produzir o discurso. Enquanto os textos predominantemente temáticos priorizam a explicação mais científica da realidade, os textos predominantemente figurativos criam, a partir da representação das coisas do mundo natural, um simulacro de realidade. É, portanto, a partir da análise dos percursos temáticos e figurativos de um texto que chegaremos à(s) isotopia(s) presentes no nível discursivo de um texto, que nos apontam um caminho de leitura, de produção de sentido.

Após essa breve apresentação dos níveis que compõem o PGS, teceremos, nos tópicos seguintes, algumas palavras sobre a contribuição da semiótica discursiva para o ensino de leitura, bem como sobre os formantes figurativos e plásticos que constituem o texto visual e que apontam possíveis caminhos para a leitura de um livro-imagem.

3.2 A contribuição da semiótica discursiva para o ensino de leitura

A semiótica discursiva pode contribuir para o ensino da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como em quaisquer etapas da educação básica. Tomando por base o texto literário, gênero escolhido para desenvolver esta pesquisa, a teoria considera os aspectos internos do texto, concebido como objeto de significação e comunicação. Entretanto, além da materialidade textual, que nos possibilita buscar pistas concretas para produzir sentido, há que se ter em conta a experiência de leitura que constrói a relação entre autor-texto-leitor.

Isso quer dizer que, para além da busca de uma verdade do/no texto, é preciso considerar o papel do leitor nesse processo de produção do sentido. Bertrand (2003, p. 399) afirma que na comunicação textual, devemos dar atenção “[...] não somente ao texto, suas estruturas e suas formas, mas também à leitura, suas expectativas, suas interrogações e suas surpresas.”

Compreendemos, por conseguinte, que nessa perspectiva literária da semiótica, a situação enunciativa de leitura envolve aspectos internos e externos que precisam ser analisados e mobilizados no ato de ler. Dentre os aspectos externos já identificados tradicionalmente nos estudos semióticos, a exemplo do contexto sócio-histórico de produção do objeto-texto, acresce-se a presença ativa do leitor que busca “apreender a palavra em ato.” (BERTRAND, 2003, p. 400)

Essa perspectiva da semiótica dialoga com os estudos da retórica e nos possibilita pensar como a leitura de textos literários induz os modos de adesão, crença e interação imbricados na relação entre leitor e texto. Segundo Dennis Bertrand (2003, p. 404), a experiência da leitura está associada e condicionada às três dimensões da análise semiótica: narrativa (os acontecimentos dramáticos, as mudanças de estado dos sujeitos), passional (as emoções, os sentimentos que provocam as variações de estado do leitor) e figurativa (as imagens criadas, relacionadas ao tempo, às pessoas e ao espaço).

Na dimensão figurativa, o “contrato de veridicção” é estabelecido, concretizando a relação fiduciária entre os parceiros da comunicação. É a partir da interação das crenças partilhadas nas comunidades linguístico-culturais que se fabrica um crer partilhável. “É esse contrato que tematiza a figuratividade do discurso e engendra diferentes regimes de persuasão e de adesão: o verossímil e a ficção, o real e o fantástico, o representável e o absurdo.” (BERTRAND, 2003, p. 406)

No âmbito da leitura literária, Bertrand (2003, p. 407-412) elenca quatro posições implicadas no regime de adesão do texto pelo leitor. São elas: “o crer assumido”, “o crer recusado”, “o crer crítico” e “o crer em crise”. A primeira posição é a do leitor ingênuo, marcada

pela credulidade momentânea do leitor, ou seja, há, nesse caso, confiança nos efeitos figurativos do texto (espaço, tempo, pessoa) por associarem-se às nossas impressões referenciais. A segunda posição é a do leitor que descobre uma nova crença, diferente da antes adquirida. A leitura, então, provoca um afastamento do ponto de vista referencial em uma construção linguística que pode ser caracterizada pela ironização. A terceira posição é a do leitor interpretativo. Isso quer dizer que além de identificar as impressões icônicas de verdade, é necessário transpô-las para produzir uma significação mais abstrata, da ordem do inteligível, para além do sensível. A quarta e última posição é a do leitor que lê o texto em um processo de atualização de sentidos a partir da manipulação de seus conhecimentos linguísticos e culturais. Há aqui, a suspensão da confiança, pois todos os modos anteriores de construção da veridicção podem ser questionados.

Percebemos, então, que nesse movimento de analisar “o que o texto diz” e “como ele faz para dizer o que diz”, adquirimos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que podem contribuir com a formação de um leitor proficiente e crítico. Por esta razão, desenvolvemos nossa pesquisa à luz da semiótica do texto, buscando mais possibilidades para construir um fazer pedagógico engajado para o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental.

3.3 A tessitura do texto visual e a experiência de leitura de um livro-imagem

Toda linguagem possui um sistema regido por regras que organizam seus respectivos elementos estruturantes. Não é diferente com a linguagem visual, que materializa o discurso a partir das relações das unidades que a compõe e constrói um todo plástico-semântico. Os textos plásticos ou visuais, como convencionaremos chamar doravante nesta dissertação, têm organização própria, formalizada em um sistema. Neste tópico, iremos explicar, sucintamente, como se dá essa tessitura da linguagem visual, uma vez que esse movimento é necessário para a realização da análise do livro-imagem *Onda* (Suzy Lee), que orientará a nossa proposta de roteiro pedagógico.

Conforme afirma Oliveira (2005, p. 109),

os registros da visualidade – como processo – permitem uma compreensão tanto sincrônica quanto diacrônica do sistema. Guarda essa produção o ser e o estar dos sujeitos de cada época, de cada agrupamento social, graças às marcas que um dado uso da linguagem põe em circulação.

Sobre o exposto, podemos compreender que os textos visuais, assim como os verbais e sincréticos, possuem uma historicidade que revela um recorte dos sujeitos em um determinado espaço-tempo. A leitura, nessa perspectiva, além de possibilitar o resgate de uma época, pode ser ressignificada em cada cena enunciativa constituída.

Para os semioticistas, qualquer linguagem, seja ela verbal, não verbal ou sincrética, reúne dois planos para produzir sentido: o plano da expressão (PE) – a materialidade – e o plano do conteúdo (PC) – o significado. Alguns textos, por possuírem um alinhamento mais estreito entre PE e PC, passaram a ser estudados a partir da teoria dos sistemas semissimbólicos, como é o caso dos livros-imagem. Em textos como esses, a materialidade não apenas veicula o conteúdo, mas também é parte da construção dos significados. Isto é, passa também a ser analisada na produção de sentido, compondo organizações secundárias da expressão.

Orientado pelas pesquisas de Jean-Marie Floch¹¹, Pietroforte (2020, p. 9) aloca a semiótica semissimbólica nos domínios da semiótica poética e explica que

Utilizando a definição de função poética da linguagem, de Roman Jakobson, como a projeção do eixo paradigmático no sintagmático, a semiótica define a poeticidade do mesmo modo. [...] Essas projeções, embora responsáveis por pelos efeitos de poeticidade, não são necessariamente semissimbólicas. No entanto, a relação entre uma forma de expressão e uma forma de conteúdo manifesta-se quando há uma relação entre os eixos paradigmáticos de cada uma delas, e quando eles são projetados no eixo sintagmático. Se em uma pintura, por exemplo, as cores quentes são relacionadas a conteúdos do sagrado, e as cores frias, do profano, em seu texto há uma projeção no eixo sintagmático da relação entre os paradigmas que formam a categoria de expressão *cor quente* vs. *cor fria* e a categoria de conteúdo *sagrado* vs. *profano*. Assim, toda relação semissimbólica é poética, mas nem toda relação poética é semissimbólica.

Como podemos perceber pela citação anterior, a articulação entre esses dois planos textuais é muito comum nas artes, a exemplo das pinturas, fotografias, histórias em quadrinhos, cinematografia, etc. Barros (2002, p. 81) assevera que essas “[...] organizações secundárias da expressão, do mesmo modo que os percursos figurativos do conteúdo, têm o papel de investir e concretizar os temas abstratos e de fabricar efeitos de realidade.”

Cientes de que os textos visuais fazem parte dos sistemas semissimbólicos, notamos que os livros-imagem exigem uma metodologia de análise específica para a produção do sentido,

¹¹ Como um dos principais fundadores da Semiótica Visual, desenvolveu trabalhos na área das artes plásticas, comunicação, *marketing*, entre outros (PIETROFORTE, 2020, p. 9).

uma vez que ler um livro-imagem vai além do ato de descrever a iconização¹² do texto. Há nessa tessitura textual um todo organizado e significativo que deve ser considerado no processo de interação autor-texto-leitor.

Floch (2001) nos auxilia na compreensão desses dois planos que se unem para produzir sentidos, definindo o plano de expressão como a manifestação das qualidades sensíveis da linguagem e o plano do conteúdo como a significação oriunda das ideias e narrativas encadeadas na leitura de mundo de uma determinada cultura.

Há três formas de relacionamento entre o plano de expressão e o plano de conteúdo: 1. Conformidade total entre os elementos de expressão e os do conteúdo, como ocorre nas linguagens simbólicas; 2. Não conformidade, como nas linguagens semióticas; 3. Conformidade entre as categorias da expressão e as do conteúdo, como nas linguagens semissimbólicas (FLOCH, 2001).

Desse modo, entendemos que em qualquer linguagem, há um alinhamento entre o plano de expressão e o plano de conteúdo para criar efeitos de sentido. Ou seja, na tessitura textual os elementos utilizados são organizados de forma tal que para saber “o que o texto diz” é necessário olhar mais atentamente para o “como ele faz para dizer”. No caso dos sistemas semissimbólicos, como os livros-imagem, há um estreitamento nessa relação entre os dois planos, fazendo com que a materialidade não apenas veicule o conteúdo, mas também seja parte essencial desse todo de sentido. Nesse caso, é necessário buscarmos conhecimentos sobre as especificidades estruturais da linguagem visual – a exemplo das categorias plásticas elencadas por Floch (2001) – para realizarmos a leitura de textos visuais como os livros-imagem.

Direcionando, então, o olhar para essa tessitura do texto visual, refletiremos a partir de agora sobre as especificidades da visualidade no livro-imagem, apontando alguns pontos relevantes para a realização da leitura desses tipos de texto.

Segundo Nunes (2013, p. 54), o livro-imagem é “um livro, pois é constituído de papel, de tinta, de folhas agrupadas por uma capa, de uma folha de rosto e de muitas páginas que apresentam ao leitor uma narrativa visual ou imagens que convidam e instigam o olhar.” Nesses livros, há a presença de pelo menos uma palavra, pois todo texto, independentemente da linguagem utilizada, possui um título. Desse modo, podemos dizer que o livro-imagem é um texto sincrético, uma vez que associa em sua tessitura mais de uma linguagem (verbal e visual).

¹² De acordo com Barros (2002, p. 87), a iconização é “o investimento figurativo exaustivo da última fase do procedimento de figurativização, com o objetivo de produzir ilusão referencial ou de realidade.”

É interessante explicitarmos que o livro-imagem

assume o seu papel de gênero textual, que se apresenta em um suporte originalmente vinculado ao verbal, mas que pela sua constituição que privilegia a imagem, reforça o papel desse texto como objeto de sentido e não adorno para o verbal. (NUNES, 2013, p. 57).

Teixeira (2008) nos auxilia a compreender a experiência de leitura visual afirmando que é necessário considerar a submissão do conteúdo à materialidade plástica do texto. Isso significa que, ao ler um livro-imagem, precisamos analisar categorias específicas presentes nos sistemas semissimbólicos, adotando uma metodologia vinculada à semiótica visual. Desse modo, não podemos simplesmente fazer a transposição do percurso metodológico utilizado com textos verbais para os textos não-verbais.

O discurso visual se materializa a partir de um jogo criativo que articula vários critérios de análise. Então, ao olharmos os objetos da semiótica plástica, devemos considerar as seguintes categorias já apontadas nos estudos de Jean-Marie Floch e elencadas por Teixeira (2008): cromáticas (combinações de cores por meio de oposições como brilhante/opaco); eidéticas (combinações de formas por meio de contrastes como curvilíneo/retilíneo); topológicas (combinações de posições e orientações das formas por meio de oposições como esquerdo/direito); e matéricas (combinações de pinceladas por meio de contrastes como contidas/soltas).

Portando, ler um texto visual vai além da atividade de olhar as figuras que o compõem. De acordo com Calvino (1996, p. 145) a leitura é:

um processo que envolve mente e olhos, um processo de abstração, ou melhor é extrair o concreto de operações abstratas, como identificar sinais característicos, reduzir tudo o que vemos a elementos mínimos, reuni-los em segmentos significativos, descobrir ao nosso redor regularidades, diferenças, repetições, exceções, substituições, redundâncias.

Compreendemos, por conseguinte, que o ato de ler, e aqui enfatizamos a leitura do livro-imagem, por ser este o nosso objeto de estudo, é muito mais complexo do que a simples habilidade de decodificação dos significantes de um texto. A produção de sentido requer um olhar atento e treinado para ler os explícitos e implícitos envolvidos na leitura como processo de interação entre autor-texto-leitor. O que é, então, esse olhar?

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. [...] Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, psicológico, a percepção e a criação. (RAMOS, 2020, p. 34)

A partir dessa definição, podemos refletir sobre caminhos rumo à educação do nosso olhar para a experiência de leitura dos livros-imagem. “Para ler imagens [...] de qualquer obra de arte, o leitor fará esforço de avaliação mais amplo, que passará também pela própria experiência de cada um com a visualidade [...] (RAMOS, 2020, p. 32-33).” Sobre isso, acrescentamos a importância de oportunizar experiências de leitura com os textos visuais na escola, a fim de que os estudantes se familiarizem com essa linguagem e ganhem repertório de leitura, bem como de estratégias para ler não só livros-imagem, mas também outras estruturas textuais que explorem a visualidade. Segundo Ramos (2020, p. 34), “a abordagem visual de um tema pode ser uma das mais fascinantes experiências provocadas por um livro infantil, desde que estejamos dispostos a aprender com as próprias imagens.”

É com base nas contribuições dos estudos brevemente comentados neste tópico que iremos desenvolver a análise do livro *Onda*, Suzy Lee, no capítulo 4 desta dissertação.

4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 O contexto da pesquisa

Este estudo científico está vinculado ao PROFLETRAS, programa de mestrado profissional que exige como trabalho final do curso um produto teórico (a dissertação) e um produto prático (um material didático). Nas condições de normalidade, a pesquisa possui um caráter interventivo, tomando como objeto um problema da realidade escolar relativo ao ensino-aprendizado da Língua Portuguesa.

Como o percurso investigativo deste trabalho começou em um momento educacional atípico, a saber, o enfrentamento da pandemia da COVID-19 e a crise sanitária que impactou diretamente a realidade das instituições públicas de ensino, a coordenação nacional do programa de mestrado profissional em letras publicou a *RESOLUÇÃO Nº 003/2021 – CONSELHO GESTOR*, de 31 de março de 2021 para definir as normas de elaboração do trabalho de conclusão do curso destinadas à turma 7, ingressante em 2021.

O documento mencionado no parágrafo anterior aponta em seu Art. 1º que “Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.” Nesse caso, fica facultativa a ação interventiva em sala de aula, mas mantém-se o compromisso de propor um produto didático direcionado aos professores de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2021, p. 1).

Em complemento a isso, no Art. 2º, a resolução orienta que o material pedagógico elaborado pelos mestrandos da turma 7 seja “sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota.” (BRASIL, 2021, p. 1).

Diante do exposto, desenvolvemos esta pesquisa pensando em um dos maiores problemas da escola pública, a formação de leitores. Sabendo que os professores de Língua Portuguesa têm um papel fundamental nesse processo de ensino-aprendizado, buscamos as séries iniciais do ensino fundamental como público alvo do nosso trabalho, mais precisamente as turmas de 4º e 5º anos. Essa escolha se justifica por serem essas turmas as que já estão alfabetizadas (ou deveriam estar, o que nem sempre diagnosticamos no “chão da escola” pública) e nosso compromisso maior é contribuir com o aprimoramento da competência leitora desses alunos para além da habilidade de decodificar textos.

Nesse contexto, partiremos da linguagem visual para desenvolver uma proposta teórico-metodológica para o ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental a partir do livro-imagem *Onda* (Suzy Lee). Tal proposta explora os três níveis estruturais do texto (fundamental,

narrativo e discursivo) e as especificidades constitutivas dos livros-imagem, buscando desvincular o ato de ler da materialidade estritamente verbal para mostrar a esse público que a leitura é muito mais do que decodificar palavras. É, na verdade, uma atividade complexa de produção de sentidos que integra o fazer persuasivo do enunciador com o fazer interpretativo do enunciatário, relacionando autor-texto-leitor.

4.2 Os procedimentos metodológicos

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) exige dos mestrandos, como trabalho de conclusão de curso, a produção de uma dissertação e a elaboração de um material didático em formato de produto destacável. Sendo assim, é preponderante o diálogo estreito entre teoria e prática docente. Sabendo disso, indicamos que a nossa pesquisa é de natureza aplicada, pois “procura produzir conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos (PRODANOV, 2013, p. 126). No que concerne à abordagem, este trabalho segue os moldes de uma pesquisa qualitativa, buscando conhecimentos teóricos para intervir em uma dada realidade social e solucionar um problema real, a saber, a formação de leitores proficientes.

Nos momentos iniciais de investigação, tais características nos direcionaram para o procedimento técnico da pesquisa-ação, metodologia científica que possibilita a elaboração de “um duplo objetivo: por meio da pesquisa, promovemos a ampliação do conhecimento científico; por meio da ação, promovemos uma melhoria para um problema real que ocorre no ambiente particular onde a pesquisa é realizada (FILIPPO; ROQUE; PEDROSA, 2021, p. 3).”

Fillippo, Roque e Pedrosa (2021), citando as ideias de Tripp (2005), explicam que a pesquisa-ação é utilizada no contexto educacional para o aprimoramento do ensino de professores. Ou seja, trata-se de um método que se relaciona diretamente com o saber prático, adequando-se bem às propostas voltadas ao fazer pedagógico de professores da educação básica.

Ao percebermos que não seria possível realizar as etapas do agir e do refletir, foi necessário recalcular a rota e repensar os procedimentos de pesquisa. Seguimos o caminho investigativo organizando os seguintes passos: 1. Pesquisa bibliográfica a partir de materiais já publicados – livros, artigos, dissertações e teses; 2. Análise semiótica de um objeto – o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee); 3. Encaminhamentos pedagógicos para a leitura do objeto analisado.

A pesquisa bibliográfica que teve como principais fontes os estudos de Geraldi (2015), Larrosa (2002) e Solé (1998) – para refletir sobre as concepções e estratégias de leitura; Barros

(2005), Fiorin (1990) e Lara & Matte (2009) – para estudar a semiótica do texto; Floch (2001), Girão (2014; 2017), Pietroforte (2020) e Ramos (2020) – para auxiliar na análise do livro-imagem.

A análise semiótica do livro *Onda* (Suzy Lee) seguiu um caráter descritivo-interpretativo e foi estruturada a partir das etapas constitutivas do PGS. Esse percurso analítico teve início com a exploração da camada mais superficial do texto – as estruturas discursivas; continuou com a análise da camada intermediária do livro – as estruturas narrativas; e finalizou com a reflexão sobre a camada textual mais profunda – as estruturas fundamentais. *Onda* (Suzy Lee) é um texto semissimbólico, fato que nos impeliu relacionar de forma indissociável categorias do plano de expressão (no caso do nosso objeto de análise, os formantes plásticos que o compõe) com categorias do plano do conteúdo para produzir sentidos.

A proposição dos encaminhamentos para a leitura do livro *Onda* (Suzy Lee) foi produzida em formato de um roteiro pedagógico dividido em 3 etapas: , são elas: 1. Leitura Compartilhada do livro *Onda*, Suzy Lee; 2. Compreensão e Interpretação do texto; 3. Produção textual. As atividades elaboradas contemplam algumas das estratégias de leitura indicadas por Solé (1998). O produto destacável elaborado como proposta interventiva para contribuir com a formação de leitores competentes desde as séries iniciais do ensino fundamental explicita os caminhos teóricos e práticos com os quais se vincula.

4.3 A escolha do livro *Onda* (Suzy Lee)

Dentre uma infinidade de obras literárias infantis, por que escolhemos *Onda* (Suzy Lee)? Podemos dizer que a seleção começou a ser desenhada desde o primeiro contato com a obra, durante o minicurso “Leituras da imagem e do objeto no livro infantil”, ministrado pelo pesquisador Luís Girão e realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nesse evento formativo, foi possível conhecer vários outros títulos da Literatura Infantil, mas a história da menina que se encontra com o mar pela primeira vez chamou a atenção pela estrutura narrativa materializada na linguagem visual do grafismo e da pintura.

O mar. Mais um dos motivos que impulsionaram a seleção, uma vez que, moramos, trabalhamos e pesquisamos no Estado do Rio Grande do Norte, região marcada por uma extensa faixa litorânea, onde as crianças, estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, interagem ou já se imaginaram interagindo com as ondas do mar. Ou seja, partimos de um elemento que faz parte da realidade local dos alunos, contribuindo para o processo de construção de sentidos.

Ao iniciarmos nossa pesquisa sobre os livros-imagem, descobrimos em Nunes (2013) que o livro *Onda* (Suzy Lee) faz parte do acervo das escolas públicas, constando como obra vinculada ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2010. Ou seja, trata-se de um material acessível aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, o que viabiliza a realização da proposta interventiva no contexto da escola pública.

Em suma, elencamos quatro critérios que motivaram a escolha da obra em estudo: 1. É um livro-imagem; 2. É uma narrativa bem-estruturada, que possui as quatro fases da sequência canônica narrativa (manipulação, competência, performance e sanção), sistematizada pela semiótica discursiva; 3. Os procedimentos semânticos de tematização e figurativização discursiva favorecem o diálogo com a realidade dos alunos; 4. O livro é acessível às escolas públicas.

4.4 Análise semiótica do livro *Onda* (Suzy Lee)

Iniciaremos esta análise pela camada mais superficial do texto, as estruturas discursivas, para, em seguida, analisar as estruturas narrativas do livro e, finalmente, alcançar a camada mais profunda do texto, identificada nas estruturas fundamentais. Por tratar-se de um livro literário, *Onda* (Suzy Lee) é também um texto semissimbólico, que nos impele a relacionar de forma indissociável categorias do plano de expressão com categorias do plano do conteúdo para produzir sentidos.

As estruturas discursivas do texto

O livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) é um texto que manifesta o conteúdo em um sistema de significação sincrético predominantemente visual. No que se refere às especificidades da visualidade explorada no projeto gráfico do livro, a artista mobiliza, na produção textual, os formantes plásticos – categorias topológicas (posição), eidéticas (forma) cromáticas (cor) e matéricas (técnicas artísticas) – e os formantes figurativos – figuras do mundo que auxiliam na criação dos efeitos de realidade no discurso, elementos que compõe o plano de expressão do objeto analisado.

A única manifestação da linguagem verbal no livro aparece na palavra que dá nome à narrativa infantil, mas que é também materializada na plasticidade das técnicas de pintura da obra, na sua visualidade. Na capa, como veremos mais detalhadamente adiante, a palavra “Onda” é escrita com características de um traçado feito com giz de cera, aproximando-se do contexto escolar infantil e consequentemente da isotopia da infância. O título não deve ser visto

de forma isolada, pois cria, juntamente com os desenhos dos pássaros, o movimento da onda, compondo a tessitura visual da obra. O projeto gráfico-editorial também significa, explorando as diferentes partes que compõem o livro-objeto (a capa, contracapa, folha de guarda, dobra) para fabricar o sentido da narrativa.

Girão (2017), na dissertação intitulada *Margem à mostra: limiares narrativos em Suzy Lee e Angela Lago*, explora o uso das margens do códex como estruturadoras da narrativa pictórica (ou visual, conforme convencionamos chamar nesta pesquisa) e traz informações relevantes sobre Suzy Lee e o projeto gráfico de seus livros. Ainda que assuma um viés mais literário do que linguístico, esse estudo auxilia na análise do nosso objeto, pois possibilita o acesso a algumas características do estilo narrativo da artista sul-coreana.

O livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) foi publicado no Brasil no ano de 2008 pela editora Cosac Naify. Em 2010, a obra recebeu o prêmio de Melhor Livro de Imagem da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Em conjunto com os livros *Espelho* (2002) e *Sombra* (2009), Suzy Lee compõe a “Trilogia da Margem”¹³, explorando criativamente os limites da materialidade textual e gráfica para narrar histórias a partir da visualidade.

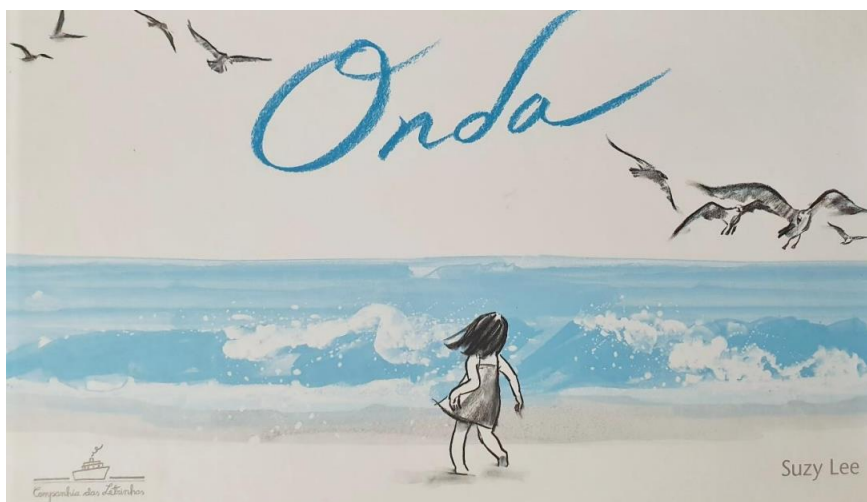
Como já é possível observar, há, em *Onda*, uma relação de interdependência entre categorias do plano da expressão (PE) e do plano do conteúdo (PC), característica dos sistemas semissimbólicos. Ou seja, a materialidade do texto não apenas veicula o significado, pois elementos que complementam o processo de significação. Desse modo, ao analisarmos o nosso objeto, precisamos levar em consideração o modo que o PE e o PC são articulados pelo enunciador do texto para fabricar o sentido.

No livro-imagem *Onda*, a artista usa duas técnicas diferentes, carvão e óleo, para construir uma narrativa visual que conta a história do encontro divertido, possivelmente o primeiro, de uma personagem infantil com o mar. Desde a capa, já podemos visualizar algumas pistas que auxiliam no processo de ancoragem do texto, pois ela apresenta atores do enunciado (actorialização) que interagem entre si no decorrer da narrativa: a menina – posicionada no centro do primeiro plano –, o mar – localizado diante da criança – e os pássaros – ocupando o terceiro plano da imagem juntamente com o título escrito em letra cursiva; o espaço (espacialização) – a praia; e o tempo (temporalização) – naquele dia.

¹³ No ano de 2011, Suzy Lee publicou um ensaio em formato de livro, explicando didaticamente o processo criativo das obras que compõem a Trilogia da Margem. A tradução para o português recebeu o título de “A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee” e foi publicada em 2012 pela Cosac Naify. Não conseguimos encontrar exemplares disponíveis dessa obra, portanto, tudo o que citamos do referido livro nesta dissertação foi encontrado nos trabalhos de pesquisa de Girão (2014; 2017) e Nunes (2013).

A partir dessas primeiras informações presentes na capa já é possível perceber o uso do procedimento de debreagem enunciativa, projetando na enunciação uma terceira pessoa (ela), o tempo do então (o dia do encontro) e o espaço do lá (a praia) do enunciado. Em outras palavras, a projeção da enunciação no enunciado é do tipo *ele-então-lá*, conforme Fiorin (1990), e produz um efeito de objetividade.

Figura 2 – Capa do livro *Onda* (Suzy Lee)



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

Iniciamos a leitura observando a menina que está a contemplar o mar, o movimento das ondas. Passamos, então, a formular hipóteses sobre como será esse encontro. O título do livro chama a atenção para o que iremos buscar ao longo das páginas no processo de significação do texto. Desde a capa, podemos identificar o fazer persuasivo do enunciador, que insere o enunciatário na cena ilustrada e faz com que ele, adulto ou criança, transporte-se para aquela experiência infantil e sinta juntamente com a protagonista, como uma espécie de testemunha.

O jogo enunciativo experienciado entre enunciador (autor)/enunciatário (leitor) durante a leitura de um livro-imagem pode afetar o público da obra de variadas formas. Lee (2012, p. 148 apud GIRÃO, 2017, p. 101) explica que esse convite para o sentir a partir da visualidade, ao invés de impressionar aquele que lê, pode causar certo estranhamento. Consoante a própria autora:

Parece que os livros-imagem dizem: “Eu vou mostrar para você. Apenas sinta”. Em certo sentido pode ser impressionante, mas também pode ser frustrante como estar diante de um sábio calado. O leitor pode achar estranha a maneira de ser do livro-imagem. Por isso, pode passar bastante tempo até que se possa realmente “entrar” no livro.

Como podemos visualizar na figura 2, a ilustração da capa já aponta as duas técnicas usadas pela autora no decorrer da narrativa visual. O grafismo em carvão (tons de preto e cinza) aparece no desenho da menina e dos pássaros enquanto a pintura aquarelada a óleo compõe a imagem do mar (tons de azul).

Ao abrir o livro, o leitor é surpreendido com uma pintura na cor cinza que se inicia na guarda e atravessa a dobra do livro, duplicando-se para a margem direita, conforme imagem abaixo:

Figura 3 – Guarda do livro *Onda* (Suzy Lee)



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

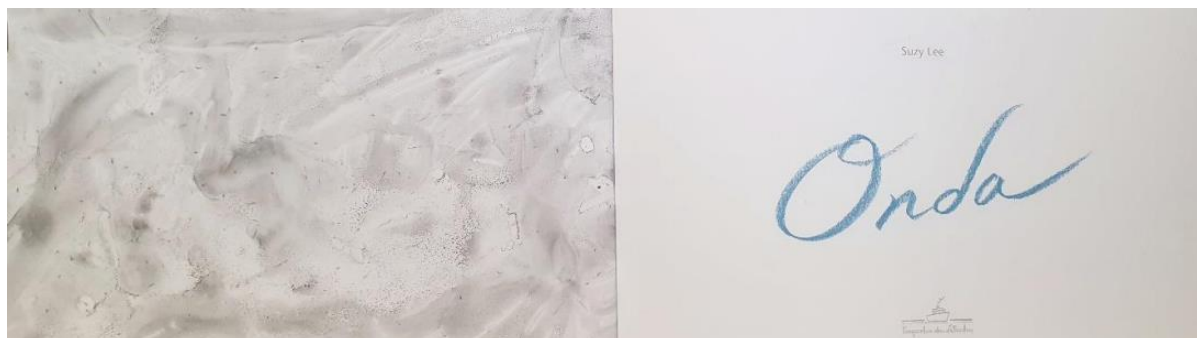
Estas páginas não aparecem no livro aleatoriamente. A não presença dos actantes da narrativa logo após sua apresentação na capa cria uma expectativa no leitor. Ou seja, o enunciador, intencionalmente brinca com o enunciatário, criando uma tensão a partir da omissão da figurativização textual, para convidá-lo a imaginar o que está por vir, o que buscar nas páginas seguintes. Temos, então, um momento de pausa para construir hipóteses sobre o devir.

Ainda na figura 3, podemos perceber que o livro *Onda* possui um formato retangular quando fechado, de aproximadamente 31x18cm de largura, que é duplicado quando o livro está aberto (NUNES, 2013). O espaço ocupado pela largura duplicada fornece uma visão panorâmica da cena presente em cada página e dialoga com o ambiente em que se desenvolve a história: a praia.

Mais um virar de páginas e nos reencontramos com os tons de azul na folha de rosto. Começa, neste momento, a delimitação gráfica dos diferentes ambientes da narrativa. A dobra do livro separa o vazio cinza do lado esquerdo e o título do livro do lado direito. A plasticidade também se apresenta na grafia da palavra “Onda”, criando uma imagem de fluidez,

característica do movimento marítimo. Inferimos, por conseguinte, que essa página dupla indica o objeto a ser alcançado no programa narrativo da protagonista do livro.

Figura 4 – Folha de rosto do livro *Onda* (Suzy Lee)



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

A narrativa visual do livro analisado está dividida em 3 momentos: a chegada à praia, o encontro com o mar e o pós-encontro. Assim como os outros dois livros-imagem que compõem a Trilogia da Margem, *Onda* aborda a isotopia da infância, narrando o primeiro encontro lúdico de uma menina com o mar, figurativizando um momento de descoberta / aprendizagem infantil.

Sabendo que um mesmo tema pode ser explorado na instância da enunciação de distintas formas, os percursos temáticos e figurativos também podem variar, produzindo diferentes configurações discursivas¹⁴. Fiorin (1990, p. 76-80), exemplifica como o tema “infância” pode ser manipulado pelo fazer persuasivo do enunciador de maneiras distintas, comparando o poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, com o poema “Infância”, de Manuel Bandeira¹⁵. O pesquisador revela, na análise em questão, que o poema de Abreu possui como núcleo sêmico comum o primeiro período da vida humana. Já no poema de Bandeira, a infância se revela como uma passagem do estado do não saber para o estado do saber.

O livro *Onda* também pode ser analisado a partir dessa segunda composição sêmica citada, pois, tal qual o segundo poema, o recorte da infância narrado é um momento de descoberta de algo novo por uma garotinha, a experiência de conhecer o mar e a dinâmica das ondas, ou seja, de passagem do estado do não saber para o estado do saber. Entretanto, podemos dizer que, no caso do objeto analisado, o saber adquirido é advindo da experiência sensorial

¹⁴ De acordo com Fiorin (1990, p. 76), uma configuração discursiva “é um lexema do discurso que engloba várias transformações narrativas, diversos percursos temáticos e diferentes percursos figurativos. Uma configuração reúne [...] um núcleo sêmico comum e variações figurativas (percursos figurativos 1, 2, 3... n), variações temáticas (percursos temáticos 1, 2, 3... n), e variações narrativas (percursos narrativos 1, 2, 3... n).”

¹⁵ Os dois poemas citados estão disponíveis para leitura na seção de anexos desta dissertação.

com o mar, versando com a etimologia da palavra latina *sapere*, que significa ter gosto, exalar um cheiro. Ou seja, resgata essa vinculação com os sentidos, com o sentir junto.

Girão (2014, p. 729) pontua que, em uma tradução livre do coreano para o português, o título da narrativa seria “Ei, onda, vamos brincar”. Mais um elemento que nos direciona para o universo infantil e fornece elementos para alinharmos a interpretação do texto à configuração discursiva da infância.

As estruturas narrativas do texto

O percurso narrativo do livro-imagem tem início com a menina enquanto sujeito virtual que busca o valor ideológico “conhecimento” figurativizado pelo encontro com o mar. Como sabemos, a narratividade de um texto consiste em uma transformação de um estado inicial para um estado final. Desse modo, o percurso narrativo do sujeito “menina” pode ser descrito no quadro abaixo:

Quadro 5: narratividade textual em *Onda* (Suzy Lee)

SEQUÊNCIA LÓGICA DE ESTADOS E TRANSFORMAÇÕES DE ESTADOS DO SUJEITO DA NARRATIVA	
ESTADOS E TRANSFORMAÇÕES	SINTAXE NARRATIVA
Estado Inicial (chegada à praia)	$S \cup O$ (o sujeito “menina” está em disjunção com objeto “mar”)
Transformação (o encontro com o mar)	$S (S \cup O \rightarrow S \cap O)$ (o sujeito “menina”, por automanipulação, entra em conjunção com o “mar”)
Estado Final (o pós-encontro)	$S \cap O$ (o sujeito “menina” está em conjunção com o objeto “mar”)

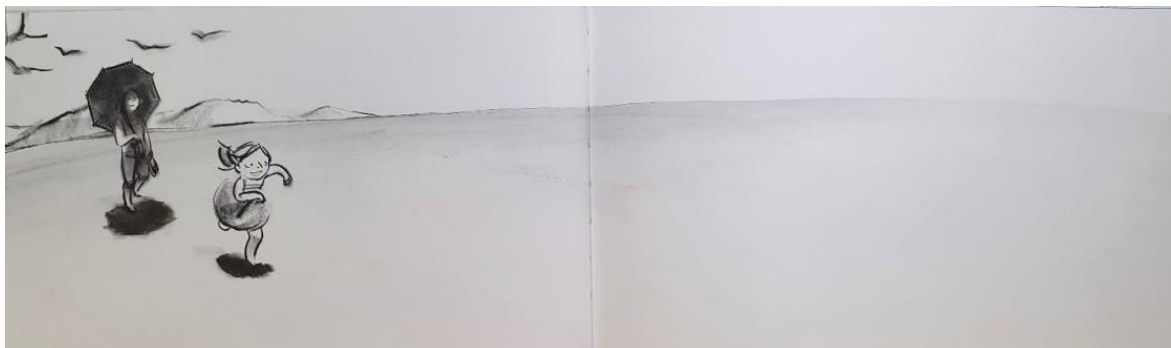
Fonte: elaborado pela autora com base no esquema de Lara; Matte (2009)

O percurso narrativo experienciado pela menina assume uma dimensão patêmica, possibilitando a transformação dos estados de alma da actante principal da narrativa. O encontro lúdico com o mar e a descoberta infantil desse lugar ainda inexplorado impulsionam um misto de emoções (curiosidade, medo, surpresa, alegria, satisfação), que guiarão as ações da protagonista.

Na primeira parte da narrativa, chegada à praia, a menina assume o papel actancial de sujeito virtualizado, modalizada por um querer-ser e um querer-fazer. Em outras palavras, ela

quer entrar em conjunção com o objeto “mar”, e uma mulher adulta, provavelmente mãe da criança, exerce o papel actancial de adjuvante, levando a gatotinha à praia e auxiliando-a na realização do seu desejo. Utilizaremos a figura 5 como ilustração desse momento.

Figura 5 – Chegada à praia



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

A página duplicada fornece a visão da faixa de areia e dos actantes, ilustrados em tons de preto e cinza. A menina aparece correndo em diagonal, assumindo o primeiro plano da imagem, indício do seu papel actancial de sujeito da narrativa. Em segundo plano, surge outra personagem, supostamente a mãe, que ajuda a garotinha a chegar à praia. Em terceiro plano, podemos enxergar os pássaros e algumas ondulações que se assemelham a dunas. Há, nesse início da história, unidade espacial, identificada principalmente pelas categorias eidéticas (retilíneo – linhas retas do horizonte em oposição ao curvilíneo – curvas das dunas) e cromáticas (tons de preto e cinza).

No cenário desenhado na figura 5, a linha horizontal que une as duas páginas dá a ideia de amplitude por seu caráter retilíneo. Por outro lado, as curvas das dunas inserem o movimento à imagem dado o seu caráter curvilíneo, conectando-se ao movimento dos pássaros e das pessoas. Em síntese, podemos dizer que esses elementos do PE dão amplitude à cena materializada na página duplicada, fornecendo uma vista panorâmica da praia e antecipando a expectativa do leitor.

Até então, sabemos que a menina se encontra no ambiente da areia como sujeito virtual, ou seja, ela quer entrar em conjunção com o mar (conhecimento), mas ainda não adquiriu a competência para isso. Os tons de cinza marcam esse momento do não saber. Na imagem ampliada que aparece logo abaixo, é possível ver com maiores detalhes as expressões faciais e corporais da protagonista. O rosto sorridente demonstra excitação e o movimento do corpo

corroborar com esse sentimento, adicionando certa ansiedade do sujeito em realizar-se através da ação de correr e sorrir.

Figura 6 – Close-up da menina chegando à praia



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

Manipulada pelo próprio desejo de brincar com o mar (conhecê-lo), a menina busca a competência para realizar a sua performance. Essa transformação de estados acontece na segunda parte da narrativa, o encontro com o mar. Temos, então, um sujeito virtual que quer e pode brincar com o mar, mas ainda não sabe como. É a partir da observação do movimento das ondas que ela aprende a lógica do mar e adquire o saber necessário para se atualizar e executar a sua performance. A sequência de imagens abaixo nos ajuda a enxergar a passagem da menina de sujeito virtualizado a sujeito atualizado.

Figura 7 – Aprendendo a dinâmica das ondas (cena 1)



Figura 8 – Aprendendo a dinâmica das ondas (cena 2)



Figura 9 – Aprendendo a dinâmica das ondas (cena 3)



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

Na figura 7, o sujeito é manipulado pela própria curiosidade a investigar mais de perto o mar. A postura inclinada do corpo da menina e os braços voltados para trás materializam o seu caráter investigativo. Na figura 8, a criança parece revelar surpresa com o avanço da onda em sua direção, o que a faz recuar. Na terceira e última cena da sequência (figura 9), já podemos observar uma compreensão sobre o movimento marítimo, pois ela avança em direção ao mar justamente no momento em que ele recua. Durante essa primeira interação, a menina, de certa forma, imita o vai e vem das ondas, avançando e recuando, como se estivessem brincando de pega-pega. Os pássaros acompanham os movimentos da protagonista, bem como as mudanças nos seus estados de alma. Sobre o funcionamento dos pássaros, Nunes (2013) revela:

Os pássaros posicionados bem à esquerda e na borda inferior, estão pousados na areia e voltados para a mesma direção da menina, como que indicando para onde olhar. Segundo a autora surgem desde o início como um coro grego, auxiliando a “mostrar a variação das emoções vivenciadas pela garotinha (LEE, 2011).”

Depois da competência adquirida, a menina transforma-se em sujeito atualizado e inicia a sua performance. A essa altura da narrativa, a protagonista quer, pode e sabe como brincar

com o mar, pois compreendeu a lógica das ondas. Sendo assim, já pode cruzar a barreira que divide o ambiente da areia (lado esquerdo) e o ambiente do mar (lado direito) para brincar, cruzando o terceiro cenário (centro) até então não percebido. O projeto gráfico do livro nos apresenta esse momento como se a criança estivesse atravessando uma espécie de “portal mágico”. A exploração da dobra do livro possibilita essa interpretação. O que para um olhar rápido parece ser uma falha de impressão é, na verdade, um recurso narrativo de Suzy Lee, conforme podemos visualizar na imagem seguinte:

Figura 10 – O cruzamento do 3º cenário: o início da transformação



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

Segundo Girão (2014, p. 724), “É na imersão da personagem do primeiro cenário no segundo cenário, por meio do terceiro cenário, que a narrativa se torna convidativa a questões como: o que será que aconteceu nesta passagem?” Ou seja, é nesse espaço central (linha vertical) entre o ambiente da areia e o ambiente do mar que começa a se desenrolar a transformação do sujeito do estado inicial ao estado final, formalizando a narratividade do texto. A sequência de imagens abaixo exemplifica o momento de performance da garota:

Figura 11 – Performance (cena 1)



Figura 12 – Performance (cena 2)



Figura 13 – Performance (cena 3)



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

Na figura 11, ainda podemos ver a divisão topológica entre o espaço que materializa o momento que antecede a realização do sujeito, ou seja, quando o mar ainda é um ambiente inexplorado ou desconhecido e o espaço onde a menina começa a entrar em conjunção com o objeto-valor da narrativa, o conhecimento. Ela aparece alegre à direita, brincando com o mar, e os pássaros a acompanham, de asas abertas, livres para experienciar a brincadeira com as ondas.

Na segunda cena da sequência (figura 12), surge a esperada “onda” que dá título ao livro-imagem. A invasão da onda na margem esquerda marca o momento que antecede a concretização da relação de junção entre sujeito (menina) e objeto (mar).

Na figura 13, encontramos a garota em conjunção com o mar ($S \cap O$), caracterizando um programa narrativo de aquisição. As categorias plásticas elencadas por Floch (2001)¹⁶ nos auxiliam na identificação desse momento. A página duplicada não apresenta mais a barreira que dividia os dois ambientes (areia e mar). As técnicas de pintura também se misturam para ilustrar a aquisição do objeto-valor da narrativa. Os tons de azul invadem a margem esquerda

¹⁶ As categorias plásticas elencadas por Floch (2001) serão exploradas mais detalhadamente na análise das estruturas fundamentais do texto.

do livro, o céu e o vestido da menina ficam azuis. Ela, nesse momento, torna-se um sujeito realizado. A partir de agora não existe mais a linha vertical que dividia a areia do mar. A paisagem tem vista panorâmica e integral. Essa integração dos elementos visuais pode ser observada pela junção das oposições mencionadas para cada categoria plástica topológicas (esquerda x direita), eidéticas (retilíneo x curvilíneo), cromáticas (tons de preto e cinza x tons de azul) e matéricas (grafismo x pintura aquarelada) do plano de expressão, mesclando posições, formas, cores e técnicas artísticas em um mesmo espaço.

Finalmente, chegamos ao momento do pós-encontro, que nos encaminha para a sanção da narrativa. Segundo Fiorin (1990), é nessa fase em que “ocorre a constatação de que a performance se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação. Eventualmente, nessa fase, distribuem-se prêmios e castigos.” Seleccionamos duas imagens para ilustrar que a sanção foi positiva:

Figura 14 – O pós-encontro



Figura 15 – Sanção



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

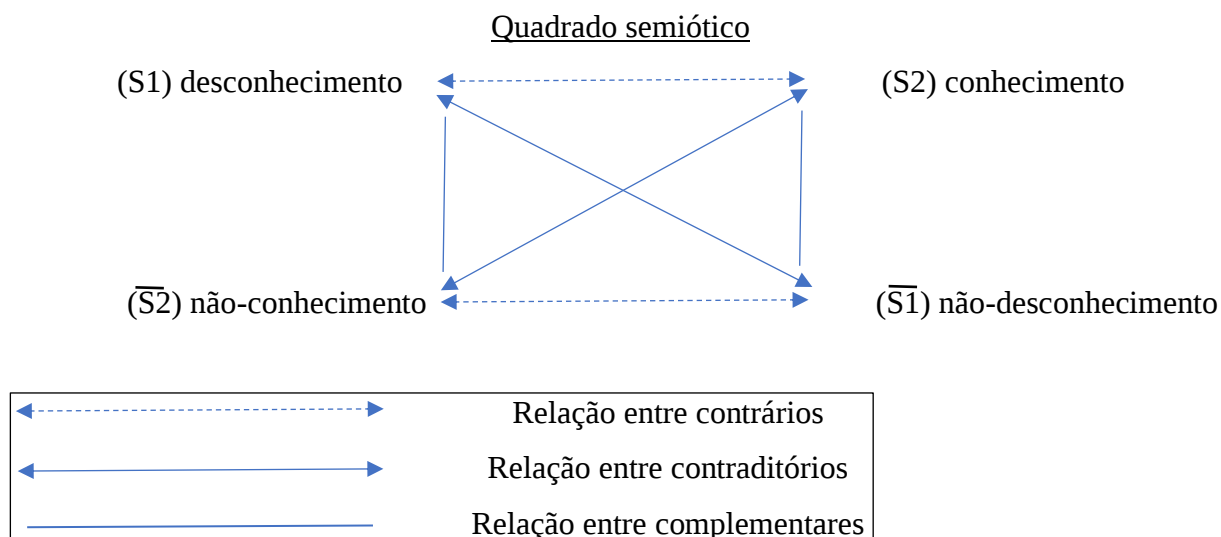
Na figura 14, vemos a menina indo embora com a mãe. Se olharmos mais atentamente a imagem, perceberemos que com a mão esquerda ela dá adeus para o mar e com a mão direita segura o vestido. A segunda cena (figura 15), presente na contracapa do livro, mostra várias conchinhas no vestido da garota, presentes do mar que os mantêm conectados, serve de regalo da experiência vivenciada. No rosto da menina, o sorriso figurando a alegria, o seu estado de alma no final do programa narrativo e, acima de sua cabeça, reaparece um pássaro demonstrando o valor positivo da sanção.

Sabendo disso, podemos inferir que a imagem ilustrada na contracapa do livro funciona como uma cena pós-créditos de um filme, mostrando a menina pós-encontro com o mar. A garotinha que segurava a barra do vestido enquanto dava adeus para a praia (conforme imagem apresentada na figura 14) aparece na figura 15 com um sorriso no rosto e o vestido cheio de conchas, “presentes” que a fazem lembrar dessa primeira experiência de interação com o mar. Marca a sanção positiva desse encontro, dessa conjunção com o objeto-valor “conhecimento”. O vestido azul indica também a menina transformada por essa aprendizagem.

As estruturas fundamentais do texto

Considerando as estruturas discursivas e narrativas do texto, podemos dizer que o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) segue um percurso de afirmação do conhecimento a partir da experiência lúdica de uma menina que busca entrar em conjunção com o objeto-valor “conhecimento”, figurativizado pelo “mar”.

A partir dessa oposição semântica mínima desconhecimento x conhecimento, é possível organizar o seguinte quadrado semiótico:



Fonte: elaborado a partir Barros (2002, p. 78).

No nível das estruturas fundamentais, o quadrado acima apresenta as relações de contrariedade, desconhecimento x conhecimento e não-desconhecimento x não-conhecimento; as relações de contraditoriedade, desconhecimento x não-desconhecimento e conhecimento x não-conhecimento; e as relações de complementariedade, desconhecimento x não-conhecimento e conhecimento x não-desconhecimento. Estas últimas podem ser consideradas como operações de implicação, já que um termo implica no outro.

Os termos contrários desconhecimento x conhecimento, que formalizam a oposição semântica mínima do texto, recebem valores positivos (eufóricos) e negativos (disfóricos). Na narrativa em questão, é possível perceber a euforização do conhecimento e a disforização do desconhecimento, uma vez que ao conhecer o mar, a página dupla do livro ganha cor e provoca alegria na menina, adquirindo, assim, valoração positiva.

Sabendo que a sintaxe do nível fundamental é estabelecida a partir das operações de negação e asserção, nega-se um termo para afirmar o outro. Em *Onda*, nega-se o desconhecimento para afirmar o conhecimento. Desse modo, a estrutura profunda do texto é orientada pelo seguinte percurso:



A orientação do percurso narrativo da obra pode ser observada na materialidade textual quando as estruturas fundamentais convertem-se em estruturas narrativas. Buscamos, então, nesta análise semiótica compreender como o plano do conteúdo alia-se ao plano da expressão para materializar as oposições fundadoras do sentido (desconhecimento x conhecimento). A página abaixo fornece material para refletirmos um pouco sobre essas relações semissimbólicas.

Figura 16 – Relações semissimbólicas entre PE e PC



Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

Na figura 16, podemos perceber que o plano do conteúdo divide verticalmente o plano de expressão em três ambientes: esquerdo (areia, simbolizando o desconhecimento – momento antes da interação com o mar, a expectativa); central (o “entre”, linha vertical simbolizando o não desconhecimento – momento do início da transformação); e direito (mar, simbolizando o conhecimento – momento em que se inicia a experiência lúdica de conhecer o mar a partir da brincadeira).

Desenvolvendo melhor a análise, podemos concluir que a linha que divide esses dois espaços, a dobra, funciona como uma barreira entre a areia e o mar. O projeto gráfico do livro, cria um terceiro espaço, que desencadeia a transformação de estados do sujeito, materializando textualmente o percurso anteriormente exposto. As técnicas artísticas utilizadas pela autora sul-coreana auxiliam na construção de dois cenários diferentes: o grafismo feito em preto e cinza fornece mais precisão à linha reta do horizonte e aos traços dos atores do enunciado e da areia. Já a pintura aquarelada em tons de azul representa a fluidez, curvas das ondas do mar. Para sistematizar a organização dos formantes plásticos que aparecem no texto, formulamos o seguinte quadro:

Quadro 6 – Organização plástica da oposição semântica desconhecimento x conhecimento no PE

PLASTICIDADE DO LIVRO ONDA, SUZY LEE	
Categorias	PLANO DA EXPRESSÃO
TOPOLÓGICA	esquerda x direita; vertical x horizontal
EIDÉTICA	retilíneo x curvilíneo
CROMÁTICA	preto e cinza x tons de azul
MATÉRIA	Grafismo em carvão x pintura aquarela a óleo

Fonte: elaborado pela autora com base em Floch (2001) e Teixeira (2012).

A relação semissimbólica entre os termos contrários desconhecimento x conhecimento é figurativizada pelos dois ambientes do enunciado: areia x mar. Consoante a relação intrínseca entre plano da expressão e plano do conteúdo, temos:

Em primeira instância:

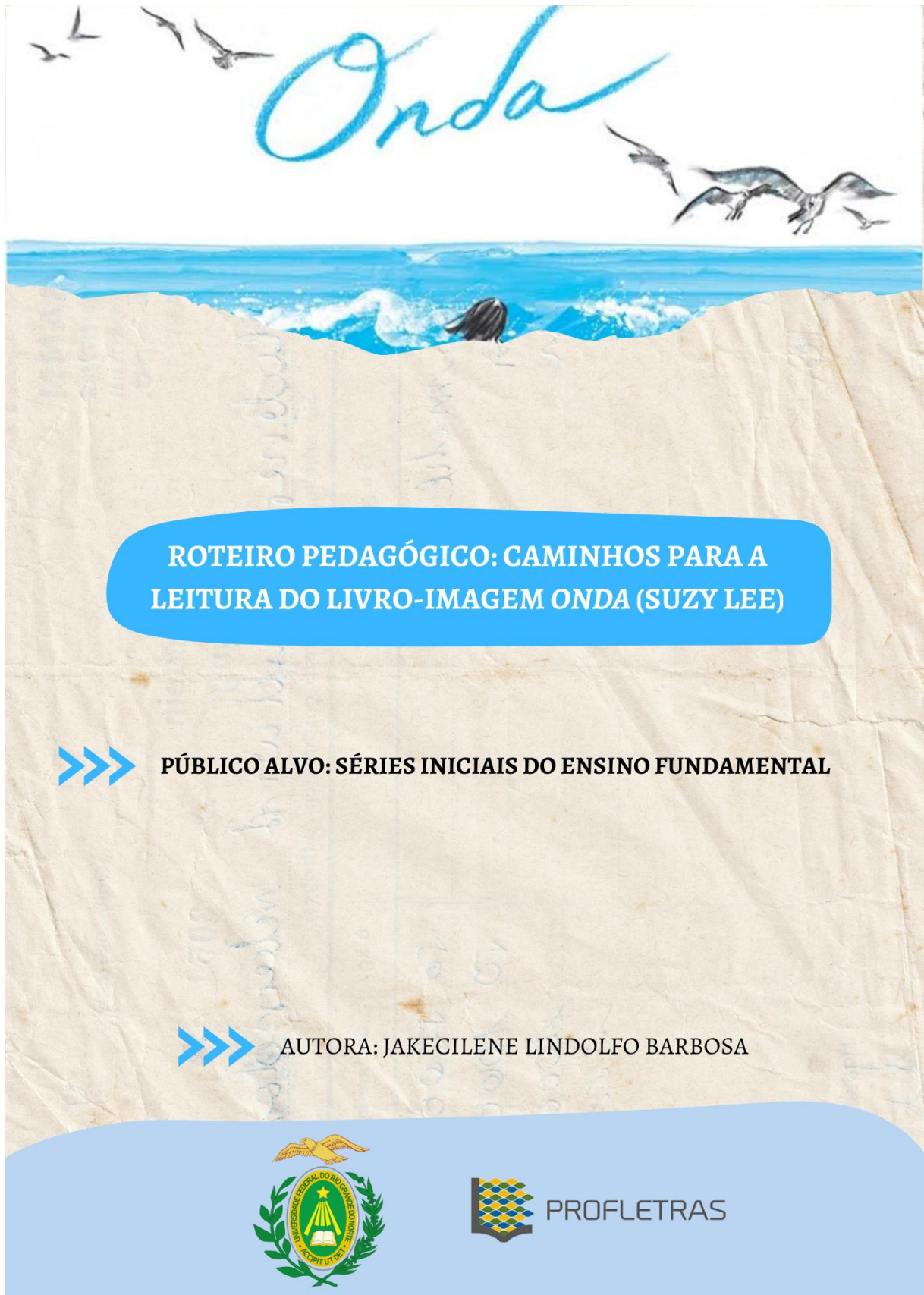
PC	areia	x	mar
PE	preto e cinza	x	tons de azul
	retilíneo	x	curvilíneo
	esquerda	x	direita
	grafismo	x	pintura

Em segunda instância:

PC	desconhecimento	x	conhecimento
PE	preto e cinza	x	tons de azul
	retilíneo	x	curvilíneo
	esquerda	x	direita
	grafismo	x	pintura

Fonte: elaborado pela autora a partir de Pietroforte (2020)

5 O ROTEIRO PEDAGÓGICO



Caro docente,

A leitura como produção de sentidos pode e deve ser ensinada de forma sistematizada desde o início da educação básica. Até mesmo quando as crianças não leem convencionalmente, isto é, quando ainda não aprenderam a habilidade de decodificar palavras, elas são capazes de construir sentidos para textos de diferentes linguagens, como os livros-imagem, figurinhas e **emojis** compartilhados na internet, desenhos e filmes, por exemplo.

Cientes de que a formação de leitores proficientes e críticos é nossa responsabilidade enquanto profissionais de ensino da Língua Portuguesa, elaboramos este roteiro pedagógico para o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee), buscando ampliar as práticas de ensino-aprendizado da leitura na escola pública. As atividades elaboradas tiveram como foco os alunos de 4º e 5º anos, mas podem ser aplicadas com todas as turmas que fazem parte das séries iniciais do ensino fundamental. O roteiro foi pensado como um documento composto por sugestões pedagógicas, cabendo ao professor aplicá-las, adaptá-las e/ ou aprofundá-las de acordo com a realidade da turma.

As atividades sugeridas podem ser aplicadas sem a leitura prévia da análise semiótica do livro *Onda* (Suzy Lee), encontrada na dissertação intitulada ***Ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental: uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem Onda (Suzy Lee)***. Entretanto, aproveito este momento de interação para fazer um convite: que tal mergulhar na semiótica do texto a partir da análise do livro *Onda* (Suzy Lee) e pensar junto comigo nas possibilidades de ensinar-aprender a ler com o olhar da semiótica discursiva? O trabalho está disponível na plataforma digital que reúne as produções acadêmicas da UFRN e pode ser acessado pelo seguinte link: www.repositorio.ufrn.br.

Boa leitura!

Jakecilene Barbosa

ANTES DE COMEÇARMOS...

A nossa proposta de leitura, produzida durante o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e materializada em formato de roteiro pedagógico, vincula-se à formação de leitores na escola pública. Este trabalho didático está associado a uma concepção de leitura que ultrapassa as habilidades de decodificação de textos e compreende o ato de ler como um processo de produção de sentidos constituídos a partir da interação entre autor-texto-leitor. A leitura é, nessa perspectiva, o resultado da junção entre plano de expressão (materialidade) e o plano do conteúdo (significado) do texto. E, para que seja realizada, é necessário considerar o fazer persuasivo do autor (enunciador) e o fazer interpretativo do leitor (enunciatário), buscando as pistas presentes no enunciado para produzir sentidos.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi desenvolver uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) para o ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental à luz da semiótica discursiva. Para isso, estabelecemos um diálogo entre a teoria semiótica de linha francesa (BARROS, 2002; FIORIN, 1990) e as estratégias de leitura de Solé (1998). Tal diálogo já foi realizado na pesquisa de Silva (2018)¹⁷ no PROFLETRAS-Belém/PA, entretanto, a intervenção tinha como foco a leitura de poemas, e nós focamos na leitura do livro-imagem *Onda* (Suzy Lee).

A semiótica sustentou teoricamente a nossa concepção de texto como unidade de sentido que pode ser de natureza verbal, não verbal ou sincrética, bem como auxiliou no aprofundamento da compreensão leitora a partir da exploração dos três níveis que compõem o Percurso Gerativo do Sentido (PGS), oportunizando a elaboração de um roteiro pedagógico a partir de uma metodologia de análise fundamentada em princípios eficazes para a análise e leitura do texto literário.

Já as estratégias de leitura de Solé (1998) nos orientaram no planejamento das ações didáticas para o ensino de leitura. Ou seja, para pensarmos de maneira prática no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa. Apesar da referida autora também ser a favor do ensino sistemático dessas estratégias aos alunos, utilizamos as experiências elencadas para o momento de antes, durante e depois da leitura, como inspiração para o desenvolvimento de nossa proposta interventiva.

¹⁷ A dissertação de Silva (2012) pode ser baixada no seguinte link: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12274>.

Finalmente, para compreender o caráter semissimbólico, bem como as especificidades e potencialidades do livro-imagem *Onda* (Suzy Lee), debruçamo-nos brevemente na área da semiótica visual, adotando por base os estudos de Floch (2001), Pietroforte (2020), Teixeira (2008) e Girão (2014; 2017).

A intervenção tem caráter propositivo, constituída de um percurso didático planejado para as séries iniciais do ensino fundamental, com base no arcabouço teórico explicitado anteriormente. Todas as atividades elaboradas são sugestões destinadas a professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino fundamental da educação básica.

O roteiro pedagógico está organizado em 3 etapas, são elas: 1. Leitura Compartilhada do livro *Onda*, Suzy Lee; 2. Compreensão e Interpretação do texto; 3. Produção textual. As atividades elaboradas contemplam algumas das estratégias de leitura indicadas por Solé (1998).

O ensino de estratégias de leitura a partir de procedimentos gerais contribui para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que os alunos passam a ter acesso e praticar diferentes ações na produção de sentido, ações estas que podem ser aplicadas aos mais variados tipos de texto e situações de leitura (SOLÉ, 1998). Pensando nisso, elaboramos um quadro expositivo com as estratégias de leitura elencadas pela autora para auxiliar nas possíveis adaptações das atividades propostas neste roteiro. O quadro abaixo pode ser consultado sempre que preciso, facilitando o planejamento pedagógico de ações coerentes com os objetivos de ensino e com a realidade da turma.

MOMENTOS DE LEITURA	ESTRATÉGIAS
Antes da leitura	Motivar Conhecer os objetivos de leitura Ativar o conhecimento prévio sobre o texto Estabelecer previsões sobre o texto Promover as perguntas dos alunos sobre o texto
Durante a leitura	Formular previsões sobre o texto a ser lido Formular perguntas sobre o que foi lido Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto Resumir as ideias do texto
Depois da leitura	Identificar a ideia principal Elaborar resumos Formular perguntas Responder perguntas

Fonte: elaborado pela autora com base em Solé (1998, p. 89 - 160).

ETAPA 1

LEITURA COMPARTILHADA DO LIVRO ONDA (SUZY LEE)

Nesta etapa, temos como objetivo proporcionar uma experiência literária com o livro de imagem *Onda* (Suzy Lee), explorando o prazer do ato de ler. Por tratar-se de um texto literário, compreendemos ser relevante iniciar o trabalho de leitura nessa perspectiva.

GLOSSÁRIO

1. Categorias plásticas: apontadas nos estudos de Jean-Marie Floch e elencadas por Teixeira (2008) são: cromáticas (combinações de cores por meio de oposições como brilhante/opaco); eidéticas (combinações de formas por meio de contrastes como curvilíneo/retilíneo); topológicas (combinações de posições e orientações das formas por meio de oposições como esquerdo/direito); e matéricas (combinações de pinceladas por meio de contrastes como contidas/soltas).

2. Temas: segundo Barros (2002, p. 74), “Os temas espalham-se pelo texto e são recobertos pelas figuras. A reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso denominam-se isotopia. A isotopia assegura [...] a linha sintagmática do discurso e sua coerência semântica.”

3. Figuras: as figuras são definidas por Fiorin (1990, p. 65) como “todo conteúdo de qualquer língua natural ou qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural.”

Atividade 1

Objetivo: experienciar, a partir de uma atividade prática, um momento de motivação para a leitura do livro *Onda*.

Carga horária: 3 aulas de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

1º momento: *estimulação sonora a partir do som das ondas do mar*

- Solicitar aos alunos que fechem os olhos e ouçam o som das ondas do mar que está sendo reproduzido na sala de aula.

2º momento: *ilustração das imagens criadas na mente a partir da experiência sonora anterior*

-
- Solicitar aos alunos que abram os olhos e ilustrem com papel e tinta as imagens que vieram às suas mentes durante a experiência. Enquanto os alunos fazem suas pinturas, o som pode permanecer tocando.

3º momento: *socialização das ilustrações*

- Solicitar que cada criança mostre sua produção, comentando sobre a imagem ilustrada e as sensações durante a experiência sonora.

Professor, neste 3º momento, você pode explorar os formantes plásticos utilizados pelas crianças em suas produções e investigar junto com elas a relação dessas escolhas para produzir significados. No plano de expressão de um texto visual, os formantes plásticos se materializam a partir das categorias topológicas (de posição – esquerda e direita, horizontal e vertical), eidéticas (de forma – traços e curvas), cromáticas (de cor) e matéricas (técnicas artísticas).¹

Recursos didáticos:

- Caixa de som;
 - Mp3 com o som das ondas do mar;
 - Cartolina;
 - Pincel;
 - Tinta
-

Atividade 2

Objetivo: realizar a leitura compartilhada do livro *Onda*;

Carga horária: 1 aula de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

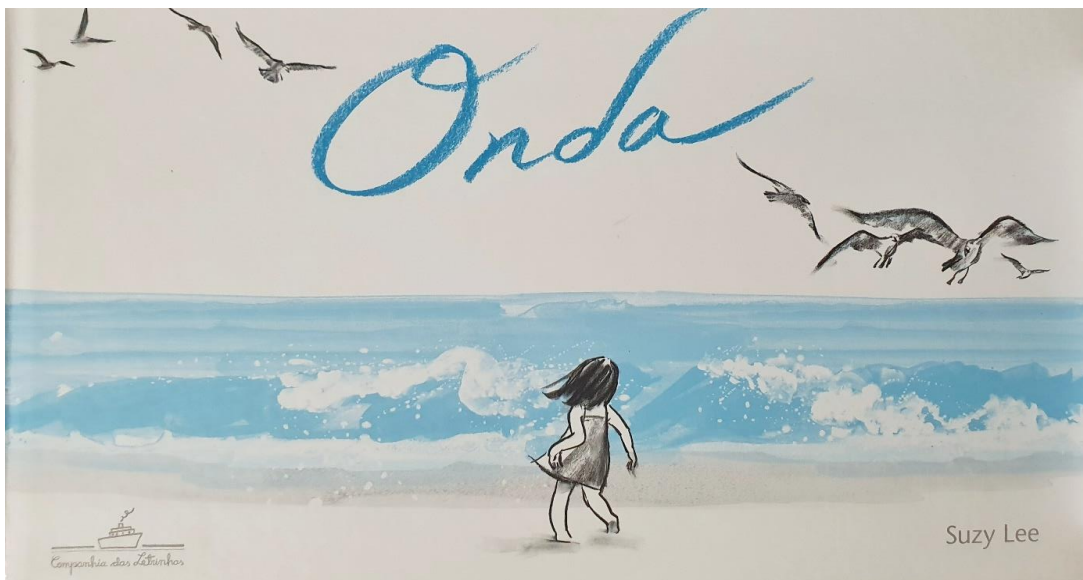
1º momento: *apresentação do livro Onda (Suzy Lee)*

- Explorar com a turma os elementos verbais e não verbais presentes na capa do livro para levantar hipóteses sobre o desenrolar da narrativa.

SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO PARA ESTE MOMENTO:

Professor, neste momento você pode ler o título do livro e o nome da autora e, em seguida, perguntar:

1. O que vocês veem na capa do livro? O que está acontecendo?
2. Qual o título do livro? Observem a forma que o título foi registrado na capa do livro. Por que ele aparece assim?
3. Quais cores vemos nessa capa? Qual a relação das cores com a possível temática do livro?
4. Por que a menina está no centro da página e de costas para nós leitores?
5. Quantos anos vocês acham que a personagem presente na capa tem?
6. Qual a sensação que vocês têm ao visualizar a cena pintada na capa?
7. De que assunto este livro tratará?



2º momento: *leitura compartilhada*

- Organizar o ambiente para realizar a leitura compartilhada a fim de favorecer a visualização do livro para todos os alunos;
- Realizar a leitura do livro com a participação dos alunos, instigando-os a observar as pistas deixadas pela autora no texto visual, bem como indicando, sempre que necessário, algum elemento que passou despercebido na leitura de cada página ou problematizando comentários que aparentemente não dialogam com as possibilidades interpretativas do texto.

A autora Suzy Lee (2012, p. 120) citada por Girão (2014, p. 725) explica que, em um livro-imagem, “o significado ocorre entre as páginas e é dado pelo ato de virá-las”. Ou seja, é nesse movimento de virar as páginas em sequência que vamos produzindo sentido para a narrativa, observando os elementos novos que vão sendo desenhados no papel. Sobre o processo criativo da *Trilogia da Margem*, a artista revela o seguinte: “é como se eu estivesse desenhando fotogramas de um filme de animação (LEE, 2012, p. 148 apud GIRÃO, 2014, p. 725).”

Sabendo disso, é pertinente perguntar aos alunos o que eles estão vendo e instigá-los a perceberem o que muda nas cenas da narrativa a cada virar de páginas, educando o olhar das crianças para buscar as marcas da enunciação no enunciado. Desse modo, os alunos poderão aprimorar a competência leitora, possibilitando a redução de interpretações que se distanciem muito das possibilidades polissêmicas desse tipo de texto.

SUGESTÕES DE MEDIAÇÕES PARA ESTE MOMENTO:

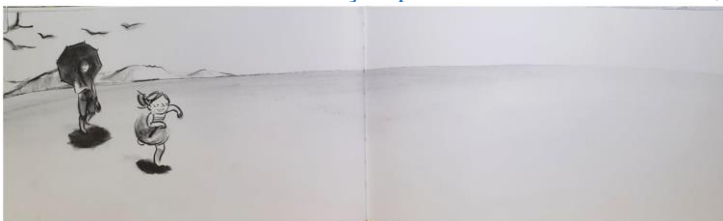
1. Apresentar a página dupla em tons de cinza e pedir para que os alunos compartilhem suas hipóteses sobre como vai começar a história.



2. Mostrar a página da dedicatória e perguntar aos alunos que lugar é este. Em seguida, ler a dedicatória do livro.



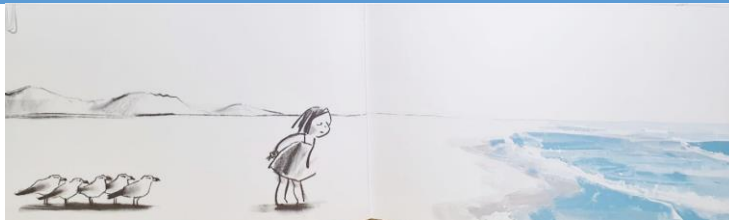
3. Na página seguinte, explorar as figuras recém-introduzidas na narrativa que desenvolvem a ancoragem do texto: a mulher que leva a menina para a praia, os pássaros que as acompanham. Expor as categorias eidéticas e cromáticas que aparecem na página dupla, motivando os alunos a refletirem possíveis motivações para as escolhas feitas pelo enunciador. Chamar a atenção para a linha do horizonte, bem-delimitada.



Perguntar:

- Indicar o rosto da criança e perguntar como ela está se sentindo. Por que ela está se sentindo assim?
- Quem seria a mulher que está a acompanhando?
- A menina, a mulher e os pássaros estão se locomovendo para a mesma direção. Para onde eles estão indo?

4. Na próxima página explorar a linguagem corporal da menina e o surgimento da cor azul.



Perguntar:

- O que há de novo nesta página?
- A garotinha está com os braços voltados para trás e com o corpo inclinado. O que ela está fazendo? Que sentimento o rosto dela expressa?
- Como os pássaros estão organizados? O que eles estão fazendo?
- O que significam os tons de azul surgidos na página?

5. Nesta altura da leitura compartilhada, a divisão dos dois ambientes da praia (areia x mar) já foram apresentados.



Sugerimos perguntar:

- O lado esquerdo mostra qual parte da praia? E o lado direito?
- E agora, qual sentimento a expressão do rosto da menina revela?
- Caso nenhum aluno perceba, indicar a movimentação da menina e dos pássaros para a mesma direção, como se estivessem fugindo da onda que se aproxima.

6. Nesta página, a menina já demonstra ter aprendido a lógica do mar e sabe que as ondas se movimentam nesse vai e vem. Começa, então, a brincadeira.



Sugerimos perguntar:

- O que a menina está fazendo?
- O que mudou na organização dos pássaros? Eles imitam as ações e sentimentos da menina.
- Vocês acham que a menina entendeu o vai e vem das ondas? O que leva vocês a acharem isso?

7. Nesta página, é necessário explorar a dobra do códex como 3º cenário da narrativa, pois ao atravessar este ambiente central, que funciona como uma espécie de portal, a menina começa a realizar a performance de brincar (conhecer o) com o mar.



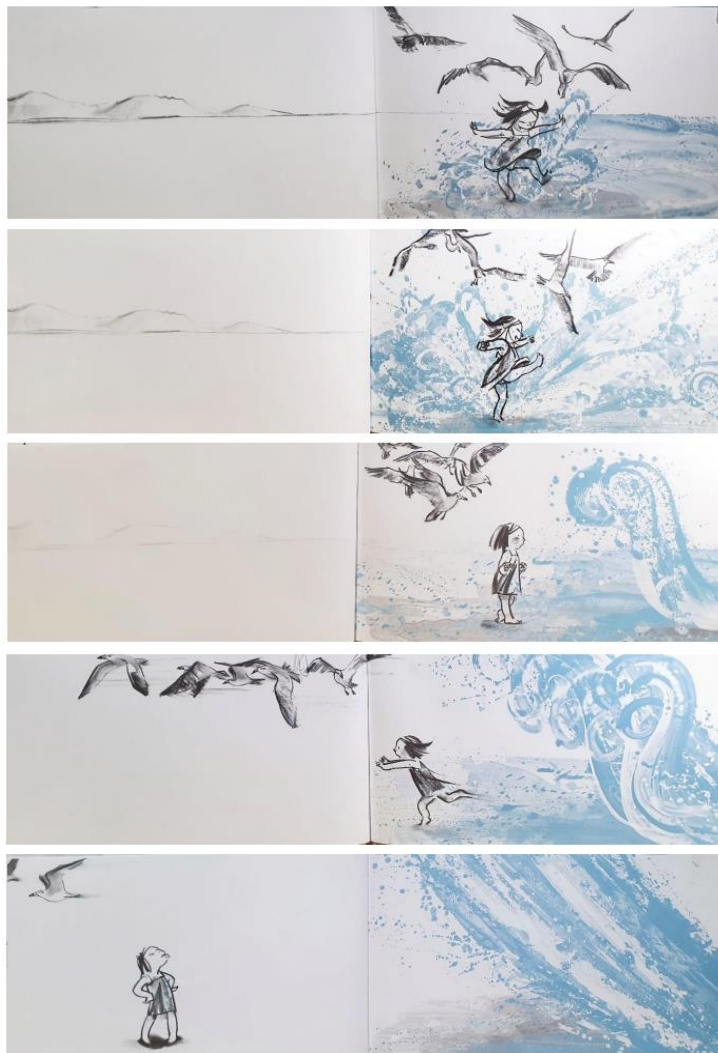
Sugerimos perguntar:

- A menina agora está de cócoras, mãos sob o queixo, olhando para a onda. Que sentimento ela revela?
- Por que a água não consegue passar para o lado esquerdo (areia), onde a menina está? Ouça as hipóteses dos alunos explorando-as e problematizando-as sempre que sentir ser necessário.

8. Esta sequência de páginas mostra o momento em que a garotinha consegue atravessar o cenário central e alcançar o lado direito da praia, o mar. Explorar mais uma vez com os alunos esta linha vertical que separa a areia do mar.



9. Nesta sequência de imagens, podemos observar a menina nos seus primeiros momentos de interação com o mar. O que era desconhecido por ela, começa a se tornar conhecido a partir da experiência do brincar. Neste momento, explorar a linguagem corporal e os sentimentos da menina, as brincadeiras que ela faz com o mar (a exemplo do pega-pega) e a resposta dele às ações da garota. Pelo brincar, a menina começa a conhecê-lo e, finalmente, a transformar-se pela experiência vivenciada.



10. Esta imagem é muito interessante para fazer uma pausa na leitura compartilhada e instigar a criação de novas hipóteses sobre o devir, pois marca o momento do ápice da narrativa. O título do livro é *Onda* e é nesta cena que a garota encontra a onda que desencadeia a transformação do sujeito do estado inicial (aquele que não conhece o mar – está em disjunção com o objeto-valor conhecimento) ao estado final (aquele que conhece o mar, está em conjunção com o objeto-valor conhecimento).



Sugerimos perguntar:

- A menina estava brincando de pega-pega e desafiando as ondas a irem atrás dela. O que aconteceu nesta página?
- E a menina, onde estará?
- O que acontecerá na história ao virarmos a próxima página?

11. A partir de agora não existe mais a linha vertical que dividia a areia do mar. A paisagem tem vista panorâmica e integral. Explorar mais uma vez as categorias topológicas, eidética e cromáticas do plano de expressão para que os alunos percebam essa unidade espacial.



Sugerimos perguntar:

- O que aconteceu com a garota?
- Para onde foram os pássaros?
- Observem as cores, o que aconteceu com o ambiente da areia, anteriormente grafado com preto e cinza?
- Onde a cor azul aparece agora? O que significa essa invasão dos tons azuis na margem esquerda do livro? Porque isso aconteceu?

12. Nesta sequência de cenas, instigue os alunos a oralizarem as ações e sentimentos da garota e inferirem a intenção da mulher adulta que volta à narrativa segurando os próprios sapatos e os sapatos da garotinha. Pode mais uma vez reforçar a presença dos pássaros como meio concreto de refletir /revelar os estados passionais da menina.



13. Nesta cena, vemos a menina indo embora juntamente com a mulher que a levou para conhecer o mar.



Sugerimos perguntar:

- Observe as mãos da garota. O que ela está fazendo?
- Por que será que ela está segurando o vestido com a mão direita? Ouça as hipóteses das crianças antes de seguir com a leitura compartilhada.

14. Explorar com os alunos as últimas cenas da história, estimulando a observação do avanço da onda por toda a página dupla e o seu posterior recuo, ilustrado na folha de guarda. Instigar os alunos a nomearem os “presentes” deixados pelo mar na areia.



15. A contracapa também pode (e deve) ser explorada pelo professor na hora da leitura compartilhada, pois a história deixa pistas para que entendamos a cena ilustrada nela. Podemos dizer que a cena ilustrada nela funciona quase como uma cena pós-créditos de um filme, mostrando a menina pós-encontro com o mar. A garotinha que segurava a barra do vestido enquanto dava adeus para a praia (conforme imagem apresentada no ponto 13) aparece na contracapa com um sorriso no rosto e o vestido cheio de conchas, “pressentes” do mar que a fazem lembrar dessa primeira experiência de interação com o mar. Marca a sanção positiva desse encontro, dessa conjunção com o objeto-valor “conhecimento”. O vestido azul indica também a menina transformada por essa aprendizagem.



Sugerimos perguntar:

- Como a menina está se sentindo depois de encontrar-se com o mar pela primeira vez?
- Depois de conhecer o vestido dela ficou azul. O que isso pode significar?
- O que a menina levava na barra do vestido?
- Vocês podem indicar alguma intenção da garotinha ao recolher conchinhas e levá-las consigo?

3º momento: *socialização das impressões sobre o livro*

- Na roda de conversa, estimular os alunos a darem as suas impressões pessoais sobre a narrativa. Conversar um pouco sobre as experiências deles que dialogam com a temática do livro lido, sobre os sentimentos deles frente ao desconhecido.

Recursos didáticos:

- Arquivo em PDF do livro *Onda*, Suzy Lee;
 - Projetor de imagens.
-

ETAPA 3

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

Nesta etapa, as atividades realizadas têm como objetivo desenvolver a capacidade leitora a partir da análise dos três níveis do Percorso Gerativo do Sentido (PGS) elencados na teoria semiótica do texto: nível discursivo, narrativo e fundamental.

GLOSSÁRIO

1. Ancoragem: procedimento da semântica discursiva que produz o efeito de realidade, especificando os atores, o tempo e o espaço do discurso. Desse modo, a ancoragem pode ser actancial, temporal e espacial.

2. Paixões: as paixões organizam a narrativa a partir da modificação dos “estados de alma” dos sujeitos. Em um percurso narrativo, o sujeito de estado assume tanto papéis modais (actanciais) quanto patêmicos (passionais) e é na modalização do ser que identificamos a existência de estados de alma como os de desejo, frustração, alegria, medo, tristeza, satisfação que afetam o sujeito e suas relações com o objeto-valor, podendo gerar paixões simples ou complexas. De acordo com Barros (2002, p. 47),

Numa narrativa, o sujeito segue um percurso, ou seja, ocupa diferentes posições passionais, saltando de estados de tensão e de disforia para estados de relaxamento e de euforia e vice-versa. [...] As paixões simples resultam de um único arranjo modal, que modifica a relação entre o sujeito e o objeto-valor; enquanto as paixões complexas são efeitos de uma configuração de modalidades, que se desenvolve em vários percursos passionais.

3. Sequência narrativa: na teoria semiótica do texto, a sequência narrativa canônica é composta por quatro fases: manipulação, quando um sujeito age sobre o outro com o intuito de levá-lo a querer e/ou dever fazer algo; competência, quando o sujeito central da narrativa adquire um saber e/ou poder fazer; performance, quando o sujeito competente realiza a principal transformação da narrativa; e sanção, quando ocorre o reconhecimento/ a constatação da performance.

4. Retextualização: processo textual de passagem de uma ordem linguística para outra. Por exemplo: da fala para escrita; da visualidade (plasticidade) para a escrita.

5. Debreagem enunciativa: procedimento sintático do nível discursivo que projeta na enunciação a terceira pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (lá) do enunciado. Em outras palavras, na debreagem enunciativa, a projeção da enunciação no enunciado é do tipo ele-então-lá, conforme Fiorin (1990), e produz um efeito de objetividade.

6. Modalizações do ser: exame de dois ângulos distintos: o da modalização veridictória, que determina a relação entre sujeito-objeto e é articulada pelas categorias /ser/ x /parecer/, gerando os valores de verdade, falsidade, mentira e segredo; e o da modalização pelo querer, dever, poder e saber, que altera a existência modal do sujeito a partir do investimento de valores nos objetos, produzindo efeitos de sentido “passionais”. (BARROS, 2002, p. 43)

7. Narratividade textual: característica presente em qualquer tipo de texto – seja ele descritivo, instrutivo, narrativo, argumentativo, etc. – marcando a transformação de um estado inicial a um estado final.

8. Plano de expressão: manifestação das qualidades sensíveis da linguagem (materialidade).

9. Plano de conteúdo: a significação oriunda das ideias e narrativas encadeadas na leitura de mundo de uma determinada cultura.

10. Relações semissimbólicas: estreitamento da relação entre o plano de expressão e plano de conteúdo, fazendo com que a materialidade do texto não apenas veicule o conteúdo, mas também seja parte essencial desse todo de sentido.

11. Oposições semânticas mínimas: termos contrários que estruturam o nível mais abstrato e profundo do texto: o nível fundamental. Exemplo: vida x morte.

Atividade 1

Objetivo: identificar os temas e figuras do texto.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

1º momento: *resolução dos exercícios em duplas*

- Solicitar aos alunos que formem duplas para realizar a atividade de interpretação de texto. Neste momento, o professor pode consultar as duplas e auxiliá-las com algumas dúvidas. O ideal é que a mediação seja feita de modo a incitar a reflexão dos alunos, nesse caso, dispense intervenções do tipo certo ou errado.

2º momento: *correção coletiva da atividade*

- Solicitar a participação voluntária de alunos para fazer a leitura das questões a serem corrigidas. Problematicar as respostas que se distanciarem das possibilidades interpretativas do texto, orientando os alunos a buscarem sempre as pistas deixadas no texto para substantiar as suas respostas.

Recursos didáticos:

- Atividade impressa.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____ ANO/SÉRIE:_____TURMA:____ TURNO: _____

ALUNO (A):_____

PROFESSOR (A): _____

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. A narrativa gira em torno de uma menina que busca brincar, conhecer o mar, apresentado a ela em um primeiro momento como um objeto desconhecido. Todos nós experienciamos momentos de descoberta, de aprendizagem. Entretanto, quando crianças, colecionamos muitas primeiras vezes. Cite três momentos de descoberta da sua infância e o que você sentiu ao vivenciar esse encontro com o novo.

DESCOBERTAS DA INFÂNCIA	O QUE VOCÊ SENTIU?

2. Para sistematizarmos conhecimentos sobre a realidade criada na narrativa do livro *Onda* (Suzy Lee), preencha o quadro abaixo com os elementos sugeridos.

ATORES (PERSONAGENS)	ESPAÇO (ONDE)	TEMPO (QUANDO)

Atividade 2

Objetivo: retextualizar a narrativa *Onda* (Suzy Lee) utilizando apenas a linguagem verbal (escrita).

Carga horária: 1 aula de 50 minutos

No livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (MARCUSCHI, 2010, p. 46-47), é possível ter acesso a informações sobre os processos de retextualização de um texto. “A retextualização [...] não é um processo mecânico [...]. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade x escrita. [...] Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.*” [grifo do autor] O livro citado explica a prática de retextualizar textos a partir da dicotomia oralidade x escrita. Ainda assim, compreendemos que tal obra nos auxilia no processo de retextualização a partir da dicotomia plasticidade x escrita, coerente com o nosso objeto de leitura. Nesse caso, retextualizar será a passagem da ordem da plasticidade para a ordem da escrita.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: *explicação da atividade*

- Explicar aos alunos que todo texto narrativo possui uma sequência de 4 fases: a manipulação (quando um personagem manipula o outro para querer/dever fazer alguma coisa); a

competência (quando o sujeito da narrativa adquire as competências necessárias para agir, ou seja, sabe como fazer e pode fazê-lo); a performance (quando o sujeito da narrativa pratica a ação); e a sanção (quando o sujeito da narrativa recebe uma recompensa ou um castigo pela execução de sua performance). Contudo, nem sempre podemos identificá-las na materialidade do texto. Então, algumas fases podem ser pressupostas no processo de análise textual.

No livro *Para entender o texto: leitura e redação*, de Savioli e Fiorin (2000), podemos encontrar um quadro síntese das 4 fases que constituem a sequência canônica de uma narrativa. Logo abaixo, podemos visualizá-lo:

Manipulação	Competência	Performance	Sanção
Um personagem induz outro a fazer alguma coisa.	O sujeito do fazer adquire um saber e um poder.	O sujeito do fazer executa sua ação.	O sujeito do fazer recebe castigo ou recompensa.

Fonte: transcrito de SAVIOLI; FIORIN (2000, p. 57)

- Antes de começar a escrita coletiva do texto, faça perguntas que direcionem o olhar dos alunos para as quatro fases supracitadas.

SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO PARA ESTE MOMENTO:

Professor, sugerimos perguntar:

1. Mostrar a cena da menina chegando à praia, correndo ansiosa para ver o mar, com um sorriso no rosto e perguntar: O que motivou a menina a ir ao encontro do mar? O que fez com que ela quisesse vivenciar este momento?
2. A menina já sabia como as ondas do mar se movimentavam? Como ela aprendeu a dinâmica do mar?
3. O que a menina fez quando finalmente entendeu como o mar se movimentava? (Listar com os alunos ao menos 3 ações).
4. A partir da brincadeira, a menina conheceu o mar. A experiência vivenciada pela garota foi positiva ou negativa? Ela recebeu um castigo ou uma recompensa no final da narrativa?

2º momento: *produção textual coletiva*

- Depois de discutir as 4 fases da narrativa com os alunos, explique que a turma irá criar um texto escrito para o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) e que o professor será o escriba e revisor do texto, intervindo no processo de produção textual sempre que necessário. O texto deverá ser escrito no quadro, digitado posteriormente e impresso no formato pôster 4x4.

SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO PARA ESTE MOMENTO:

Professor, sugerimos perguntar:

1. Mostrar a cena da menina chegando à praia, correndo ansiosa para ver o mar, com um sorriso no rosto e perguntar: O que motivou a menina a ir ao encontro do mar? O que fez com que ela quisesse vivenciar este momento?
2. A menina já sabia como as ondas do mar se movimentavam? Como ela aprendeu a dinâmica do mar?
3. O que a menina fez quando finalmente entendeu como o mar se movimentava? (Listar com os alunos ao menos 3 ações).
4. A partir da brincadeira, a menina conheceu o mar. A experiência vivenciada pela garota foi positiva ou negativa? Ela recebeu um castigo ou uma recompensa no final da narrativa?

Professor, utilize sua sensibilidade e conhecimento sobre a turma para adequar a quantidade de detalhes e o tamanho da narrativa. Para as turmas de 1º a 3º anos, pode ser elaborado um texto mais conciso. Já para as turmas de 4º e 5º anos, pode explorar mais os detalhes e elaborar coletivamente um texto mais extenso. Se achar interessante, consulte mais uma vez as sugestões de mediação apresentadas na etapa 1 deste roteiro.

Pensamos nesta atividade para que os alunos tenham uma referência de texto narrativo escrito produzido coletivamente por eles antes de partir para a produção individual proposta na etapa 3 deste roteiro. Entendemos que assim eles terão mais uma oportunidade de visualizarem as fases da sequência narrativa em um texto verbal.

Recursos didáticos:

- Quadro;
 - Pincel.
-

Atividade 3

Objetivos: identificar as 4 fases da sequência narrativa canônica; compreender a narratividade textual como transformações de estados do sujeito.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

1º momento: *resolução dos exercícios*

- Entregar aos alunos a atividade impressa e dar um tempo para que possam respondê-la sozinhos. Caso necessário, faça a leitura em voz alta da atividade explicando possíveis dúvidas.

2º momento: *correção coletiva da atividade*

- Imprimir uma chave de respostas em formato pôster, a fim de facilitar a análise das imagens que aparecem na atividade proposta. Solicitar a participação voluntária de alunos para fazer a leitura das questões a serem corrigidas. Problematicar as respostas que se distanciarem das possibilidades interpretativas do texto, orientando os alunos a buscarem sempre as pistas deixadas no texto para substantiar as suas respostas.

Recursos didáticos:

- Atividade impressa.
-

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____ ANO/SÉRIE:____ TURMA:____ TURNO: _____

ALUNO (A): _____

PROFESSOR (A): _____

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Como já vimos, os textos narrativos são constituídos por 4 fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Nem sempre todas elas são marcadas no texto, podendo, então, alguma(s) dessas fases ser pressuposta, ou seja, ser inferida no processo de produção de sentido a partir das pistas deixadas no próprio texto. Seleccionamos 4 cenas do livro Onda (Suzy Lee) que podem representar a sequência narrativa da obra. Associe a segunda coluna de acordo com a primeira para descobri-las.

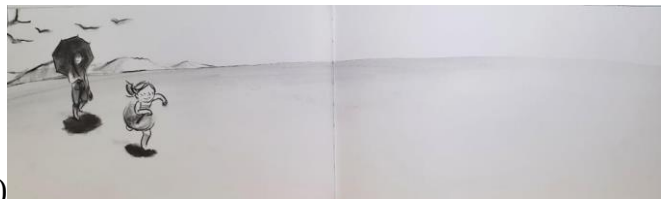
a) **Manipulação:** esta parte não aparece explicitamente na narrativa, mas a ação da menina ao correr ansiosamente para brincar com o mar, levando no rosto um sorriso eufórico, é uma pista de que a personagem foi **manipulada pelo próprio desejo e/ou curiosidade** de conhecer o mar.

()



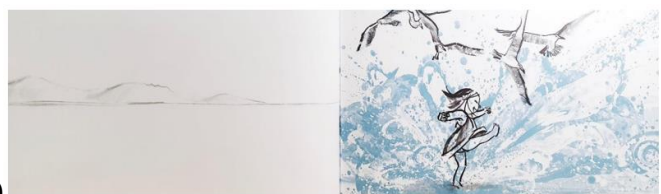
b) **Competência:** no seu primeiro contato com o mar, a menina adota uma postura investigativa, observando como as ondas se movimentam para adquirir **o saber** necessário para **poder** brincar com o mar. Ela compreende o vai e vem das ondas e começa a se movimentar da mesma forma, avançando e recuando, como quem brinca de pega-pega.

()



c) **Performance:** depois de compreender a dinâmica das ondas, a garota atravessa o “portal” que separa o ambiente da areia do ambiente do mar, interagindo diretamente com o último para executar a sua performance: brincar com o mar (conhecê-lo).

()



d) **Sanção:** Depois de encontrar-se (brincar) com o mar pela primeira vez, a garota segue o caminho de volta levando na saia de seu vestido algumas conchinhas que recolheu na praia.

()



2. A estrutura narrativa do livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) revela uma transformação de estado operada pela protagonista. Qual foi a transformação realizada pela menina? Comparando o estado inicial e o estado final da menina, o que mudou?

3. Como a transformação indicada na questão anterior se materializa na visualidade do texto? Observe as duas imagens abaixo e responda.



4. A narrativa de *Onda* (Suzy Lee) é dividida em três partes: a chegada na praia, o encontro com o mar e o pós-encontro. Coloque-se no lugar da autora e mostre como você ilustraria esses três momentos da história.

5. Sabendo que a realização da performance da garota pressupõe uma competência e uma manipulação, responda:

a) O texto dá pistas de que a menina queria e/ou devia brincar com o mar? Quais?

b) Ao chegar à praia a menina já sabia e podia brincar com o mar? Explique.

c) A menina recebe alguma ajuda para conseguir realizar a sua performance? De quem?

d) Considerando o sentido global do texto, conclui-se:

() A menina não consegue realizar o seu desejo de conhecer o mar e recebe uma sanção negativa.

() O medo do desconhecido dominou a menina, impedindo-a de realizar o seu desejo de conhecer o mar.

() A menina passa a conhecer o mar a partir da brincadeira, levando consigo presentes que documentam a experiência vivida.

Atividade 4

Objetivos: analisar a dimensão patêmica da narrativa.

Carga horária: 1 aula de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

Professor, em um percurso narrativo, o sujeito de estado assume tantos papéis modais (actanciais - fazer) quanto patêmicos (passionais - ser). É na modalização do ser que identificamos a existência dos estados de alma como os de desejo, satisfação alegria, frustração, medo que afetam o sujeito e suas relações com o objeto-valor buscado na narrativa.

1º momento: *resolução dos exercícios*

- Entregar aos alunos a atividade impressa e dar um tempo para que possam respondê-la sozinhos. Caso necessário, faça a leitura em voz alta da atividade explicando possíveis dúvidas.

2º momento: *correção coletiva da atividade*

- Solicitar a participação voluntária de alunos para fazer a leitura das questões a serem corrigidas. Problematicar as respostas que se distanciarem das possibilidades interpretativas do texto, orientando os alunos a buscarem sempre as pistas deixadas no texto para substantiar as suas respostas.

Recursos didáticos:

- Atividade impressa.
-

O ensaio intitulado “Emoção e paixão no discurso”, disponível no livro *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto* (LARA; MATTE, 2009, p. 57 - 68), pode servir como um estudo introdutório para compreender a dimensão patêmica de um texto.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____ ANO/SÉRIE:____ TURMA:____ TURNO:____

ALUNO (A): _____

PROFESSOR (A): _____

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Observe as imagens do livro recortadas em close-up e descreva brevemente os diferentes estados de alma identificados nas expressões faciais e corporais da menina. Considere a sequência em que as cenas aparecem na narrativa para realizar uma análise assertiva.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Atividade 5

Objetivos: discutir as oposições semânticas que dão base ao texto e como elas se materializam no plano da expressão.

Carga horária: 3 aulas de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

1º momento: *análise do plano de expressão e do plano do conteúdo da obra*

- Coletivamente, expor, inicialmente, os elementos gráficos e plásticos do livro, discutindo as relações de oposição semânticas que estruturam o texto. Uma vez que em sistemas semissimbólicos, como é o caso do encontrado no livro-imagem *Onda* (Suzy Lee), há essa interdependência entre a materialidade plástica e o sentido do texto. Por exemplo, analisar os opostos areia x mar e como esses cenários são explorados artisticamente no livro (oposição de cores, lados opostos na diagramação, etc.), bem como o espaço do entre. Onde a transformação do sujeito acontece. Em seguida, explorar de forma mais aprofundada os opostos areia x mar para chegar à constituição das oposições semânticas desconhecimento x conhecimento.

SUGESTÕES DE MEDIAÇÕES PARA ESTE MOMENTO:

1. Projetar a cena abaixo e explicar que o espaço da praia está dividido em três ambientes: do lado esquerdo, a areia; do lado direito, o mar; e na parte central, uma barreira invisível (na dobra do códex) que, dada a capacidade imaginativa do universo infantil, pode ser interpretada como uma espécie de “portal”.

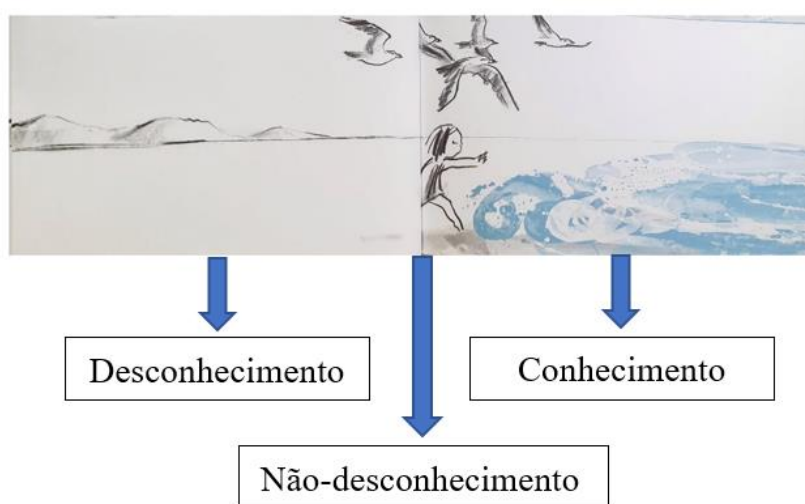


2. Ainda na mesma cena, instigar os alunos a descreverem o que veem nos três ambientes (iconização). Apontar as características das técnicas utilizadas pela autora: o grafismo feito em carvão dá precisão às retas pretas e cinzas que dão forma às figuras do lado esquerdo (a menina, a linha do horizonte, os pássaros, as dunas); a linha vertical invisível criada na configuração do projeto gráfico do livro; a pintura aquarelável do lado direito, formando curvas em tons de azul, que dá fluidez ao movimento marítimo.

3. Analisando a mesma imagem, perguntar à turma:

- A garota neste momento da narrativa já conheceu o mar, brincou com ele? Ou ainda é um desconhecido para ela?

4. Antes de a menina cruzar o espaço do entre (a dobra do códex), o mar ainda se apresenta como um desconhecido, inexplorado. Apenas quando a menina começa a atravessar para o lado direito é que ela dá início a sua performance de brincar com o mar (conhecê-lo). Ciente disso, projetar a imagem abaixo e problematizar as respostas dadas na mediação anterior, enfatizando que essa divisão topológica da obra materializa o percurso narrativo desconhecimento (menina do lado direito, na areia) – não desconhecimento (menina iniciando a travessia do “portal” – ambiente central) – conhecimento (menina interagindo com o mar no lado direito).



5. Depois de entrar no ambiente do mar e interagir com ele, a garota realiza a sua performance e sofre uma transformação, materializada principalmente pela presença dos tons de azul em lugares que outrora não apareciam. A transformação pode ser visualizada não apenas na figura da menina, mas também em todo o espaço da praia, que é modificado pela experiência da descoberta infantil vivenciada pela protagonista. O conhecimento modifica todo o cenário e a garota passa do estado inicial do não saber para o estado final do saber. Depois da transformação, os ambientes se unificam, demonstrando que não há mais a divisão topológica (esquerda, centro e direita); as técnicas artísticas utilizadas pela autora também se misturam (grafismo e pintura), marcando também uma integração de elementos na categoria matéria; bem como os tons de azul se mesclam aos tons de preto e cinza formalizando também um elo cromático. A imagem abaixo pode ser analisada coletivamente neste momento.



2º momento: *elaboração de um quadro síntese das oposições semânticas*

- Após a discussão coletiva sobre a materialidade do texto, o professor deve dar um tempo para que os alunos preencham o quadro síntese para, em seguida, realizar a discussão e correção da atividade de sistematização. Para facilitar a mediação, o professor pode levar o quadro impresso em formato pôster 4x4 e preenchê-lo com a participação dos alunos.

Recursos didáticos:

- Arquivo em PDF do livro *Onda*, Suzy Lee;
 - Projetor de imagens;
 - Pôster 4x4;
 - Atividade impressa.
-

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____ ANO/SÉRIE:____ TURMA:____ TURNO: _____

ALUNO (A): _____

PROFESSOR (A): _____

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

2. Agora que você já analisou a forma como o plano de expressão do livro *Onda* (Suzy Lee) integra-se ao plano de conteúdo para produzir sentido, é hora de organizar esses conhecimentos preenchendo a última coluna do quadro síntese abaixo. Utilize a imagem sugerida como referência para preencher o quadro abaixo.



PLASTICIDADE DO LIVRO ONDA (SUZY LEE)		
Categorias	PLANO DA EXPRESSÃO (materialidade)	PLANO DO CONTEÚDO (significado)
TOPOLÓGICA (posição)	esquerda x direita; vertical x horizontal	
EIDÉTICA (forma)	retilíneo x curvilíneo	
CROMÁTICA (cor)	preto e cinza x tons de azul	

MATÉRIA (técnicas artísticas)	grafismo em carvão x pintura aquarela a óleo	

GUIA PARA O PROFESSOR – ATIVIDADE 5

Organização plástica da oposição semântica desconhecimento x conhecimento no PE

PLASTICIDADE DO LIVRO ONDA, SUZY LEE	
Categorias	PLANO DA EXPRESSÃO
TOPOLÓGICA	esquerda x direita; vertical x horizontal
EIDÉTICA	retilíneo x curvilíneo
CROMÁTICA	preto e cinza x tons de azul
MATÉRIA	Grafismo em carvão x pintura aquarela a óleo

Fonte: elaborado pela autora com base em Floch (2001) e Teixeira (2012).

A relação semissimbólica entre os termos contrários desconhecimento x conhecimento é figurativizada pelos dois ambientes do enunciado: areia x mar. Consoante a relação intrínseca entre plano da expressão (PE) e plano do conteúdo (PC), temos:

Em primeira instância:

PC	areia	x	mar
PE	preto e cinza	x	tons de azul
	retilíneo	x	curvilíneo
	esquerda	x	direita
	grafismo	x	pintura

Em segunda instância:

PC	desconhecimento	x	conhecimento
PE	preto e cinza	x	tons de azul
	retilíneo	x	curvilíneo
	esquerda	x	direita
	grafismo	x	pintura

Fonte: elaborado pela autora a partir de Pietroforte (2020)

ETAPA 4**PRODUÇÃO TEXTUAL: DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO À LEITURA DE SI**

Nesta etapa, os alunos produzirão uma narrativa de experiência que dialogue com a temática explorada durante a leitura do livro *Onda* (Suzy Lee) a fim de fazê-los refletirem sobre a potencialidade do texto literário para a compreensão de si mesmo.

Segundo Jouve (2013, p. 53), “Toda leitura tem [...] uma parte constitutiva de subjetividade. [...] Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si.”

É pensando nesse retorno de si promovido pela leitura literária que planejamos a nossa atividade de produção textual, pois entendemos que a dimensão afetiva, fundada pela mobilização de imagens mentais da nossa memória, pode propiciar uma relação mais significativa com o texto lido.

Atividade 1

Objetivo: produzir uma narrativa de experiência em linguagem verbal (escrita), não verbal ou sincrética

Carga horária: 5 aulas de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

1º momento: *Preparação*

- Discutir sobre o tema infância como passagem do não saber para o saber. Considerar as oposições semânticas desconhecimento x conhecimento para conversar com os alunos sobre algumas descobertas deles durante a infância. Instigar os alunos para que, oralmente, eles possam narrar algumas experiências de aprendizagem que marcaram a vida deles até o momento. Até mesmo os que não se sentirem à vontade para compartilhar suas memórias, terão uma ideia do que deve ser feito a partir das narrativas dos colegas.

2º momento: *Planejamento do texto*

- O professor pode escrever sua própria experiência de descoberta infantil e compartilhar com a turma para que eles visualizem algumas características do gênero proposto e sintam-se mais seguros para planejar e produzir seus próprios textos.

3º momento: *Produção escrita do texto (1ª versão)*

- Os alunos produzirão a narrativa de experiência com base nos direcionamentos fornecidos no enunciado da atividade.

4º momento: *Revisão colaborativa (2ª versão)*

- Os alunos se organizarão em duplas para trocar os textos e fazer a primeira revisão com a colaboração de um colega de sala de aula. Neste momento, será entregue uma ficha de critérios que auxiliem os alunos nessa atividade.

Professor, esta atividade de revisão é mais indicada para as turmas de 4º e 5º anos, pois tendem a ter maior autonomia no processo de leitura e escritura de textos. Sugerimos que este momento seja suprimido a depender da realidade da turma ou do nível de autonomia dos alunos. Caso a atividade seja aplicada em turmas de 1º a 3º anos, o professor pode fazer tanto a 1ª quanto a 2ª revisão. Na 1ª, pode fazer uma mediação dialogada, lendo juntamente com o aluno a produção e instigando-o a refletir sobre o próprio texto. Na 2ª, pode usar os comentários escritos para indicar os ajustes finais do texto.

5º momento: *Revisão do professor*

- O professor fará a revisão final do texto, adicionando à produção comentários que auxiliem na construção da coesão e coerência do texto. É possível neste momento, acrescentar informações não presentes, indicar partes incompreensíveis, sugerir modificações, sinalizar trechos que precisam ser melhor desenvolvidos, etc.

6º momento: *Reescritura do texto (3ª versão)*

- Os alunos deverão reescrever o texto baseando-se nos comentários deixados pelo professor.

7º momento: *Avaliação*

- O momento de avaliação pode ser dividido em duas etapas: autoavaliação e avaliação da versão final do texto pelo professor. Os mesmos critérios de avaliação compartilhados com as duplas revisoras da 1ª versão do texto poderão ser considerados neste momento. A sugestão é a de que a avaliação seja apenas qualitativa, analisando se a produção atende aos
-

critérios estabelecidos. Contudo, o professor pode estabelecer pontos para cada critério analisado, se considerar pertinente.

Professor, a ficha de critérios para a revisão do texto pode ser elaborada segundo os objetivos do professor. Logo após a descrição desta atividade, você encontrará o enunciado elaborado para a atividade de produção textual bem como a ficha de critérios sugerida por nós.

Recursos didáticos:

- Atividade impressa em folha A4;
 - Ficha de critérios para revisão do texto.
-

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____ ANO/SÉRIE:_____ TURMA:____ TURNO: _____

ALUNO (A):_____

PROFESSOR (A): _____

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Contexto da produção textual:

A menina que protagoniza a narrativa de *Onda* (Suzy Lee) chega à praia motivada pelo **desejo** de conhecer o mar pela primeira vez. Apesar de tratar-se de um texto prioritariamente visual, é possível compreender o texto a partir das pistas deixadas em cada página do livro. Como já vimos, essa história se divide em 3 partes: a chegada à praia, o encontro com o mar e o pós-encontro. É a partir da experiência da brincadeira com as ondas, que ela aprende sobre o mar, sobre um lugar desconhecido. E você, como foi o seu primeiro encontro com o mar? Ou melhor, como foi o seu encontro com o desconhecido?

Na vida, é comum protagonizarmos experiências de descobertas e na infância isso é um processo muito comum: lidar com o desconhecido, aprender. O mundo sempre traz novidades para a nossa rotina. Pensando sobre isso, que tal compartilhar uma experiência sua ou de alguém próximo a você com os colegas da turma? Não se preocupe, caso não queira revelar os nomes reais das pessoas e dos lugares da história, fique à vontade para inventá-los.

Fique atento(a) às orientações e mãos à obra!

Orientações:

1. Você vai elaborar um texto narrativo que tem como **temática central a infância como transformação do estado do não saber para o estado do saber**, ou seja, o percurso narrativo do desconhecimento rumo ao conhecimento.
2. Você assumirá o papel de autor (enunciador) do texto, portanto, deverá criar elementos que concretizem a experiência narrada: personagens (quem), espaço (onde), tempo (quando), mecanismos para contar a história (narrar em 1ª pessoa (Eu, Nós) ou em 3ª pessoa (Ele/Ela), usar diálogos, etc.).
3. Tenha em mente que os leitores do seu texto serão os seus colegas de turma e professora. Como a sua produção fará parte de uma e-book (livro digital), preste atenção na coesão e coerência do texto, elementos primordiais para que ele seja compreendido de forma adequada.
4. O seu texto deverá ser constituído de três momentos distintos:
 - o momento de encontro com o desconhecido;
 - o momento em que o protagonista da narrativa pratica ações que o levam a enfrentar e ultrapassar as barreiras do desconhecido e aprender sobre algo novo, descobrir;
 - o momento em que o desconhecido torna-se conhecido pelo protagonista.
5. Explícite as paixões (os estados de alma) do personagem principal da história. Quando estamos frente ao desconhecido, vivenciamos distintos estados passionais como o desejo, a curiosidade, o medo, a frustração, a alegria, a satisfação, entre outros. Crie estratégias para revelá-los em seu texto.
6. Para redigir o seu texto narrativo você poderá utilizar a linguagem visual (desenho ou pintura), a linguagem verbal (escrita) ou a linguagem sincrética (desenho ou pintura + escrita). Ah! Um título criativo será muito bem-vindo!

Boa produção! 

SUGESTÃO DE FICHA DE CRITÉRIOS PARA A REVISÃO DO TEXTO

ESCOLA:

DATA: ____ / ____ / ____ ANO/SÉRIE: ____ TURMA: ____ TURNO: ____

ALUNO (A): _____

PROFESSOR (A): _____

<u>FICHA DE CRITÉRIOS PARA REVISÃO DO TEXTO</u>	
<u>Título do texto revisado:</u>	
O texto aborda o tema indicado?	() sim () não
O texto apresenta os personagens, o espaço e o tempo da história?	() sim () não
O texto apresenta os três momentos distintos indicados na proposta?	() sim () não
O texto revela alguma paixão sofrida pelo personagem principal frente ao desconhecido? Quais paixões podem ser identificadas?	() sim () não Nomeie as paixões identificadas:
Considerando as opções fornecidas nas orientações da atividade de produção textual, qual foi a linguagem escolhida pelo autor do texto? Ela dialoga bem com os leitores do texto? Justifique.	
O texto foi redigido adequadamente? Foi facilmente compreendido? O que pode ser feito para melhorá-lo? Aponte sugestões.	

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores proficientes é uma tarefa difícil, principalmente quando consideramos o “chão da escola” pública. Entretanto, é também um dos principais compromissos dos professores de Língua Portuguesa, que pode e deve ser assumido em todas as etapas da educação básica, pois, antes mesmo de ler palavras, as crianças já são capazes de ler desenhos, pinturas, gestos, expressões faciais, diferentes tons de voz, ler o mundo. A leitura da palavra aparece, então, como uma possibilidade de ampliar ainda mais o conhecimento sobre esse mundo e a experiências que educam o olhar leitor.

Compreendendo a leitura como uma atividade de produção de sentidos que integra autor-texto-leitor e considerando as relações entre o fazer persuasivo do enunciador (autor) e o fazer interpretativo do enunciatário (leitor), debruçamo-nos nos estudos da semiótica discursiva para descobrir como ensinar a ler nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de um livro-imagem. A pesquisa bibliográfica foi realizada com o intuito de aprofundar conhecimentos para embasar teoricamente esta dissertação e a elaboração do produto didático exigido no regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Nesta pesquisa, partimos da linguagem visual para propor novas possibilidades de ensinar a ler como prática interATIVA e não como ato mecânico, definindo nossa noção de texto como unidade de sentido que pode se manifestar em sua natureza verbal, não verbal ou sincrética. Assim, almejamos nos distanciar um pouco da falsa impressão de que ler é apenas decodificar palavras, ainda identificada no fazer pedagógico de muitos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Nosso percurso investigativo teve início com uma reflexão sobre o ensino de leitura, capítulo no qual foi possível rememorar algumas experiências de vida que formaram a identidade da professora-pesquisadora que construiu, com a mediação da professora doutora Sulemi Fabiano Campos, cada etapa desta pesquisa. Foi também um momento de enfatizar que o fazer pedagógico de todo professor de Língua Portuguesa está alinhado a uma concepção de leitura e de linguagem, a partir das quais o profissional elabora as suas próprias estratégias para ensinar a ler com autonomia e criticidade.

Na etapa seguinte, sistematizamos alguns conhecimentos da semiótica discursiva, bem como das categorias plásticas que constituem o texto visual no sentido de adquirir o saber teórico basilar para orientar nossa proposta pedagógica destinada ao ensino de leitura a partir de um livro-imagem. Nesse capítulo, definimos a noção de texto com a qual nos afinamos,

descrevemos cada etapa que compõe o Percurso Gerativo do Sentido (PGS) e elencamos algumas formas do plano de expressão se manifestar na visualidade.

A análise do livro *Onda* (Suzy Lee) foi realizada logo em seguida para subsidiar a elaboração do roteiro pedagógico destinado ao ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. O processo analítico considerou os três níveis de abstração do sentido estabelecidos no PGS – discursivo, narrativo e fundamental – e a relação semissimbólica entre o plano de expressão e plano de conteúdo do texto analisado.

Uma vez alcançados os passos apontados anteriormente, preparamo-nos para o planejamento de estratégias e atividades pedagógicas, passos indispensáveis rumo ao alcance do objetivo geral desta pesquisa que foi desenvolver uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee) para o ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental à luz da semiótica discursiva.

Analisando todo o percurso teórico-metodológico vivenciado até então, concluímos que alcançamos os nossos objetivos de pesquisa e respondemos, ainda que temporariamente, às perguntas da nossa investigação científica que foram apresentadas na introdução desta dissertação, a lembrar: a) Que concepções de leitura podem orientar o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa? b) Quais as contribuições da semiótica discursiva e das categorias plásticas presentes no texto visual para a análise de um livro-imagem? c) Como analisar o livro *Onda* (Suzy Lee) a partir do Percurso Gerativo do Sentido? d) Quais estratégias pedagógicas podemos propor para a leitura do livro *Onda* (Suzy Lee)?

Nosso estudo de cunho qualitativo, embora não tenha sido aplicado em sala de aula, buscou intervir em uma dada realidade social para oferecer novas possibilidades para amenizar um problema real, a saber, a formação de leitores proficientes. Aspiramos que a nossa proposta teórico-metodológica, elaborada em formato de roteiro pedagógico, configure-se como mais uma possibilidade de ampliar as práticas de leitura de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental da escola pública, pois, ao explorar as especificidades e potencialidades do livro-imagem no ensino de leitura, somamos estratégias para contribuir com o ensino-aprendizado significativo da Língua Portuguesa.

Ao fim da pesquisa, podemos dizer que aproximar-se da semiótica discursiva foi uma tarefa árdua, mas recompensadora, pois o percurso de estudos teóricos trilhado apresentou novas possibilidades de refletir sobre a própria prática e construir novos caminhos para o ensino da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental.

Identificamos o PGS como um instrumento teórico-metodológico poderoso de análise que auxilia na leitura dos mais variados textos, sejam eles verbais, não verbais ou sincréticos.

Isso porque, destrinchando as estruturas discursivas, narrativas e fundamentais do texto, é possível fazer uma leitura mais assertiva, já que nesse processo analítico vamos desconstruindo o texto para reconstruí-lo na produção de sentido, considerando as pistas textuais deixadas pelo enunciador. Desse modo, a leitura corre menos riscos de se ater ao superficial ou à decodificação, pois esse método de análise exige debruçar-nos no texto e, conseqüentemente, aprofundarmos nossa leitura. É, portanto, um caminho que pode subsidiar o fazer pedagógico de professores comprometidos com a formação de leitores proficientes. Mas como fazer com que esse conhecimento chegue ao “chão da escola”?

São muitos os caminhos que podem ser desenhados para alcançar tal objetivo. O roteiro pedagógico elaborado como produto desta pesquisa foi a nossa forma de intervir nesse contexto. Um pequeno passo foi dado. Um meio de disseminar mais uma possibilidade ensinar-aprender a ler na escola pública.

Nossa proposta teve como objeto de análise o livro-imagem *Onda* (Suzy Lee). Desse modo foi necessário dominar ainda que basicamente os formantes plásticos e figurativos característicos desse tipo de texto. Sabendo que nas séries iniciais do ensino fundamental os livros-imagem são consideravelmente utilizados por professores de Língua Portuguesa, uma vez que o próprio Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) direciona tais obras para essa etapa da educação básica, tencionamos que as estratégias e atividades planejadas sirvam de norte não somente para o trabalho com a leitura do referido livro, mas também para outros textos constituídos por elementos visuais. No mundo em que vivemos hoje, tão dominado por mídias, educar o olhar para ler com profundidade textos visuais ou sincréticos contribui para ampliar ainda mais nossa capacidade leitora. Quem sabe um próximo passo de pesquisa seja aplicar o roteiro pedagógico produzido nesta pesquisa e verificar o se a proposta didática funciona como mais uma possibilidade de ensinar a ler nas séries iniciais do ensino fundamental. Partindo disso, podemos aprofundar um pouco mais os estudos semióticos no sentido de adaptar o que não funcionou, bem como aprofundar conhecimentos sobre a leitura de textos sincréticos. Sigamos...

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2002.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da Semiótica literária**. – Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BRASIL. Resolução nº 003/2021 – conselho gestor, de 31 de março de 2021. **Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional**. Natal, RN, 31 de março de 2021. Disponível em: <www.profletras.ufrn.br/documentos/446296684/2021> Acesso em: 23 abr. 2022.
- BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, José L.; BONINI, Adair. MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236. (Língua[gem]; 14)
- CALVINO, Italo. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, M.M., AMADO, J.(org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- FILIPPO, Denise; ROQUE, Gianna; PEDROSA, Stella. Pesquisa-ação: possibilidades para a Informática Educativa. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <www.metodologia.ceie-br.org/livro-3> Acesso em: 12 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – 52. ed. – São Paulo: Cortez, 2021.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 1999.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise de discurso**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 1990.
- FIORIN, José Luiz & SAVIÓLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 5ª ed. – São Paulo: Ática, 2006.
- FIORIN, José Luiz & SAVIÓLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2000.
- GERALDI, João Walderley (org.). **O texto na sala de aula**. – 1. ed. – São Paulo: Anglo, 2012.
- GERALDI, João Walderley. **A aula como acontecimento**. 2 ed. - São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GIRÃO, Luis Carlos Barroso de Sousa. A narrativa pictórica na “trilogia da margem” de Suzy lee. Oriente-se: Ampliando Fronteiras. Encontro Internacional de Pesquisadores em Arte Oriental, 2014, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2014 (p. 720 - 732).

GIRÃO, Luis Carlos Barroso de Sousa. **Margem à mostra:** limiares narrativos em Suzy Lee e Angela Lago. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2017. 108p.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS. J. **Dicionário de Semiótica.** São Paulo: Contexto, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido:** ensaios semióticos. Petropólis: Vozes, 1975.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas (Tradução: Neide Luzia Rezende). In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de... [et al.]; (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. – 3ª ed., 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. **Ensaio de Semiótica:** aprendendo com o texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04 – 27, jul/dez. 2011.

LEE, Suzy. **Onda.** – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita:** atividades de Retextualização. – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Marília Forgeirini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental:** letramento visual, interação e sentido. 2013. 256p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 107-122, jul./dez. 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual:** a construção da imagem. – 2. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica Visual:** os percursos do olhar. – 3. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver.** – 9. ed. – São Paulo: Salamandra, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck. **Análise e produção de textos.** Leonor Werneck Santos, Rosa Cuba, Claudia Souza Teixeira. – São Paulo: Contexto, 2012.

SCOPARO, Tania Regina Montanha Toledo. **Entre romance e filme:** leitura e ensino em lavoura arcaica. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Brasil, 2017. 337p.

SILVA, Fernanda Valeska Mendes da. **Semiótica e Ensino:** possibilidades para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental. 2018. 208p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Grupo A, n. 29, p. 19-22, 2004.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?:** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

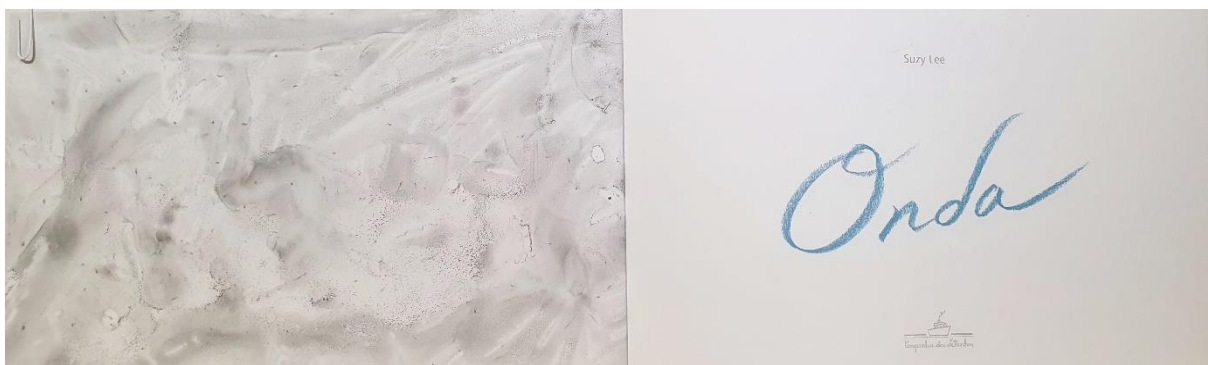
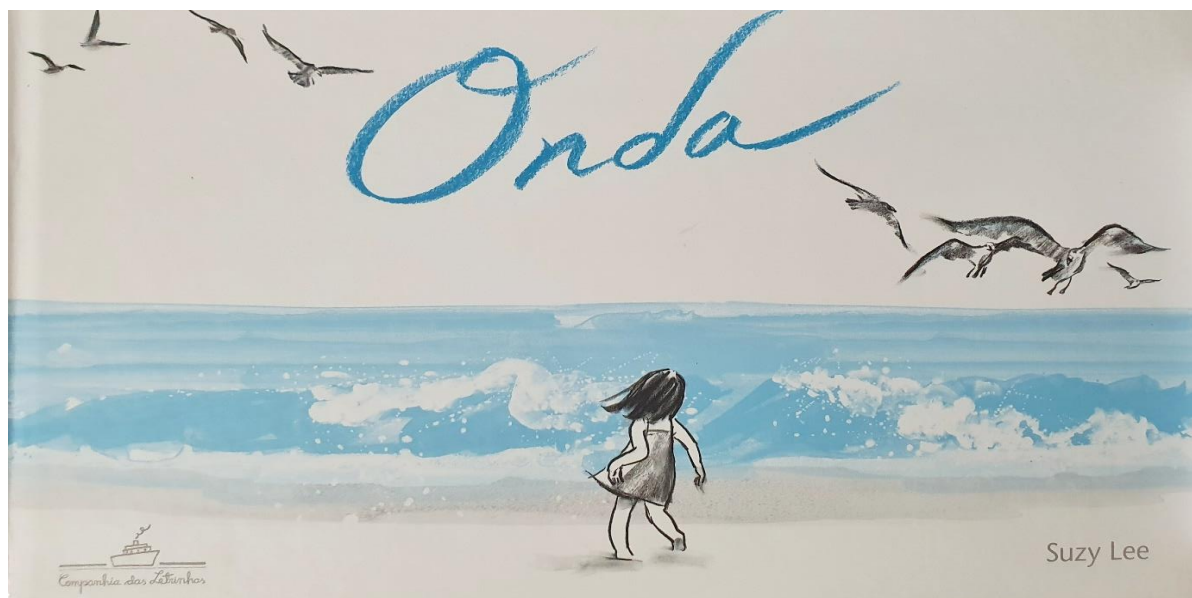
RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. 1 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

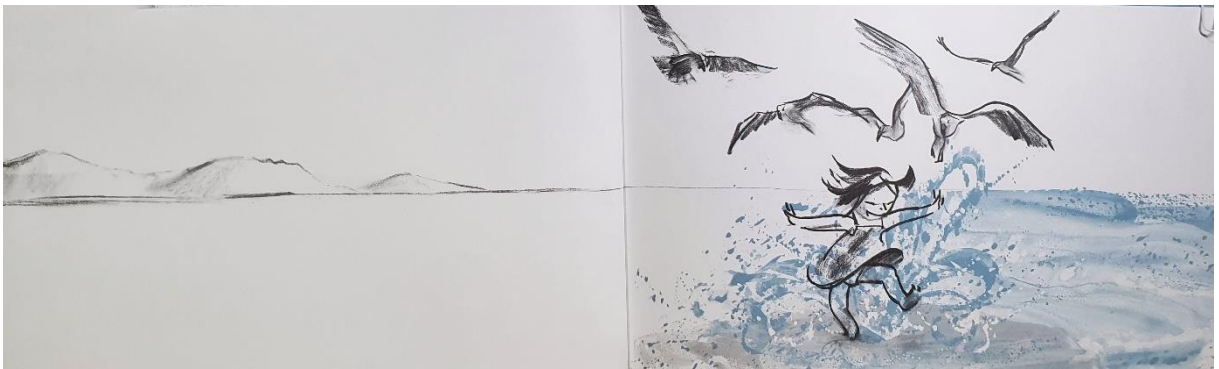
TEIXEIRA, Lúcia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa:** lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo. EDUC, 2008, p. 299-306.

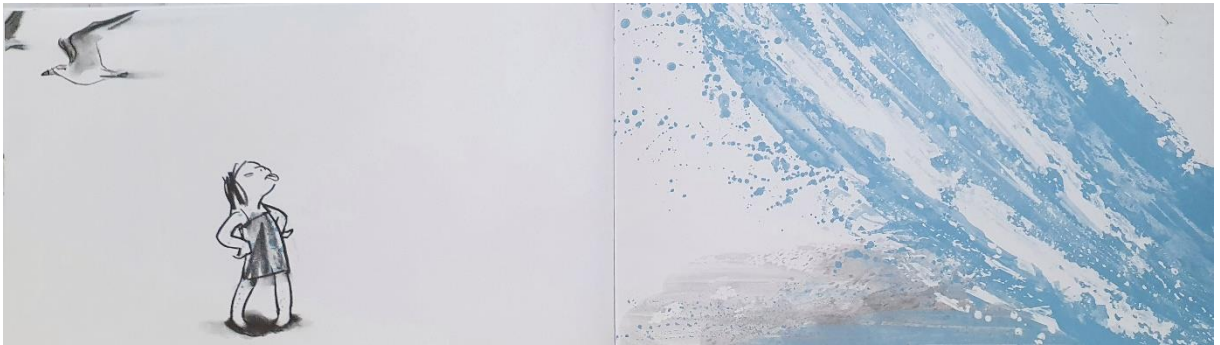
ANEXOS

ANEXO A – LIVRO ONDA, SUZY LEE













Fonte: LEE, Suzy. *Onda*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

ANEXO B – ALGUMAS CENAS PRINCIPAIS DA NARRATIVA IMAGÉTICA

ONDA, DE SUZY LEE

Fig. 1: Partes das cenas introdutórias de *Onda* e *Sombras*.

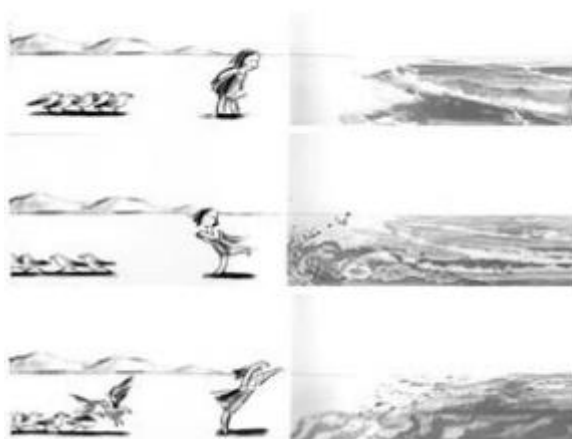
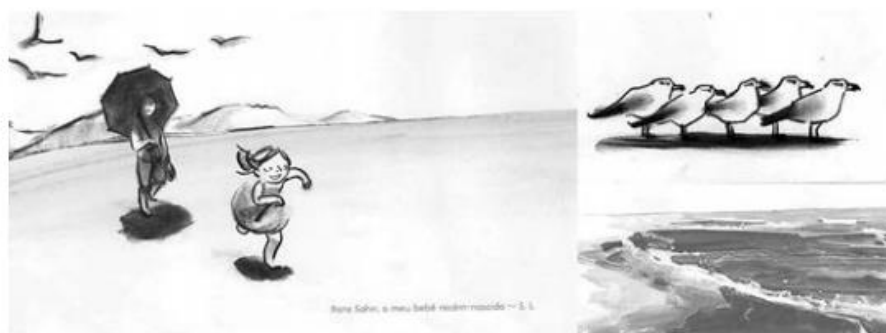


Fig. 2: A sequenciação e a movimentação dos elementos da imagem

Fig. 3: As fases do conflito



Fig. 4: O desfecho das narrativas

Fonte: <www.repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4975/1/A_narrativa_visual_CONFIA2017.pdf>
Acesso em: 12 jul. 2022.

ANEXO C – POEMAS CITADOS NA ANÁLISE DO LIVRO ONDA (SUZY LEE)

MEUS OITO ANOS – Casimiro de Abreu

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
- Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é - lago sereno,
O céu - um manto azulado,
O mundo - um sonho dourado,
A vida - um hino d'amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era

Nessa risonha manhã.
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberto ao peito,
- Pés descalços, braços nus -
Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Fonte: <https://www.academia.org.br/academicos/casimiro-de-abreu/textos-escolhidos> Acesso em:

27 fev. 2023.

INFÂNCIA – Manuel Bandeira

Corrida de ciclistas.
 Só me lembro de um bambual debruçado no rio.
 Três anos?
 Foi em Petrópolis.
 Procuro mais longe em minhas reminiscências.
 Quem me dera recordar a teta negra de minh'ama-de-leite...
 ... meus olhos não conseguem romper os ruços definitivos do tempo.

Ainda em Petrópolis... um pátio de hotel... brinquedos pelo chão...

Depois a casa de São Paulo.

Miguel Guimarães, alegre, míope e mefistofélico,
 Tirando relógios de plaquê da concha da minha orelha.
 O urubu ousado no muro do quintal.
 Fabrico uma trombeta de papel.
 Comando...
 O urubu obedece.
 Fujo, aterrado do meu primeiro gesto de magia.

Depois... a praia de Santos...
 Corridas em círculos riscados na areia...
 Outra vez Miguel Guimarães, juiz de chegada, com seus presentinhos.
 A ratazana enorme apanhada na ratoeira.
 Outro bambual...
 O que inspirou a meu irmão o seu único poema:

“Eu ia por um caminho,
 Encontrei um maracatu.
 O qual vinha direitinho
 Pelas flechas de um bambu.”

As marés de equinócio.
 O jardim submerso...
 Meu tio Cláudio erguendo do chão uma ponta de mastro destorcido.

Poesia dos naufrágios!

Depois Petrópolis novamente.
 Eu, junto do tanque, de linha amarrada no incisivo de leite, sem coragem de puxar.

Véspera de Natal... Os chinelinhos atrás da porta...
 E a manhã seguinte, na cama, deslumbrado com os brinquedinhos trazidos pela fada.

E a chácara da Gávea?
 E a casa da Rua Don'Ana?

Boy, o primeiro cachorro.

Não haveria outro nome depois
(Em casa até as cadelas se chamavam Boy).

Medo de gatunos...
Para mim eram homens com cara de pau.

A volta a Pernambuco!
Descoberta dos casarões de telha-vã.
Meu avô materno — um santo...
Minha avó batalhadora.

A casa da Rua da União.
O pátio — núcleo de poesia.
O banheiro — núcleo de poesia.
O cambrone — núcleo de poesia ('La fraîcheur des latrines!').
A alcova de musica — núcleo de mistério.
Tapetinhos de pele de animais.
Ninguém nunca ia lá... Silêncio... Obscuridade...
O piano de armário, teclas amarelecidas, cordas desafinadas.

Descoberta da rua!
Os vendedores a domicílio.
Ai mundo dos papagaios de papel, dos piões, da amarelinha!
Uma noite a menina me tirou da roda de coelho-sai, me levou, imperiosa e ofegante, para um
desvão da casa de dona Aninha Viegas, levantou a sainha e disse mete.

Depois meu avô... Descoberta da morte!

Com dez anos vim para o Rio.
Conhecia a vida em suas verdades essenciais.
Estava maduro para o sofrimento
E para a poesia.

Fonte: www.livroerrante.blogspot.com/2016/01/infancia-manuel-bandeiria.html Acesso em: 27
fev. 2023.