



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (ProfLetras)**

**ROSA DOS SANTOS SILVA**

**POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA: UMA  
ABORDAGEM A PARTIR DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2024**

**ROSA DOS SANTOS SILVA**

**POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA: UMA  
ABORDAGEM A PARTIR DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção da qualificação do Mestrado Profissional como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2024**

S583p

Silva, Rosa dos Santos.

Possibilidades de interpretação de texto em sala de aula: uma abordagem a partir da Semântica do Acontecimento. / Rosa dos Santos Silva, 2024.

136f.; il. color.

Orientador (a): Dr. Adilson Ventura da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referência F. 106 - 111

1. Semântica do Acontecimento. 2. Interpretação de texto. 3. Aluno. 4. Escola. I. Silva, Adilson Ventura da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 469.2

*Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

### Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **ROSA DOS SANTOS SILVA** DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB.

Aos nove dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 14:00hs., **Rosa dos Santos Silva**, regularmente matriculada sob o regime acadêmico nº 2022M0029 defendeu a Dissertação “**POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO**” perante a Banca Examinadora, composta pelos professores doutores: Adilson Ventura da Silva (UESB), Jocyare Cristina Pereira de Souza (UninCor), Luciano Lima Souza (UESB), e obteve aprovação. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 09 de fevereiro de 2025, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* Vitória da Conquista, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof.º Dr.º Adilson Ventura da Silva, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pelo candidato ao título de mestre.

Vitória da Conquista – Bahia, 09 de dezembro de 2024.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ADILSON VENTURA DA SILVA  
Data: 11/02/2025 14:48:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.º Dr.º Adilson Ventura da Silva (UESB) Orientador



Documento assinado digitalmente

JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA

Data: 11/02/2025 14:37:14-0300

verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jocyare Cristina Pereira de Souza (UninCor)  
Examinadora

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Luciano Lima Souza (UESB)  
Examinador



Documento assinado digitalmente

ROSA DOS SANTOS SILVA

Data: 16/12/2024 09:18:41-0300

verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Rosa dos Santos Silva  
Mestranda

## AGRADECIMENTOS

Não quero faca, nem queijo. Quero a fome (Adélia Prado).

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista, que me permitiu trilhar o percurso da pesquisa da/na Semântica do Acontecimento, teoria que me provocou outros desdobramentos de leitura e me ajudou nas minhas práticas docentes.

Ao programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) por nos proporcionar tão rica formação, preparando-nos para a sala de aula com mais “fome” de aprendizagem e desejo em contribuir para uma educação cada vez melhor.

Aos professores do programa pelos ensinamentos, provocações e, sobretudo, por devolverem professores mais preparados à Educação Básica. Tudo isso é uma forma nobre de gratidão. Que eu possa me inspirar em vocês. Aos meus colegas do programa, a turma VIII, pelas partilhas e companheirismo.

Ao meu orientador Adilson Ventura. Ainda não sei como externar meus sentimentos diante das experiências vividas ao longo desses mais de dois anos de estudos. Ventura é uma (a) Ventura. Nas palavras de Danilo Sobral, é alguém que está fora da curva. Eu sou encantada com seu cuidado, carinho, compreensão, amizade, sobretudo pelo incentivo constante em dizer: “você pode mais”, “você evoluiu”. Adilson, obrigada por ser poesia!

À banca de qualificação, formada pela professora Jocyare Cristina e pelo professor Halysson Frankleynyelly, pela leitura cuidadosa, pelas orientações valiosas e pelas indicações determinantes para os rumos deste trabalho.

Ao professor Luciano Lima Souza, grande mestre que nos ensina tão bem a se apaixonar pela educação básica e que aceitou carinhosamente participar da banca de defesa. Muito obrigada, professor!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica (GEPES) – por me ajudar na árdua tarefa de aprender sobre a Semântica do Acontecimento. Vocês são incríveis! Eu entrei por um programa, mas vocês me levaram para outro. Muito obrigada pelas partilhas, orientações, risadas, direcionamentos, referências... Por meio desse grupo de pesquisa, pude conhecer a Rafa que não é Rafa, mas se fez Rafa para se fazer minha amiga: Marcelle! É tão bom poder citá-la aqui com o orgulho que tenho de você. Muito obrigada pelos direcionamentos, pelo incentivo, pelas risadas provocadas em dias tensos. Quando eu achava que fazia muita coisa, eu lembrava de você.

A Deus que me sustentou até aqui. Todas às vezes que o cansaço me abatia, eu lembrava de quanto desejei escrever estas páginas em uma dissertação de mestrado. Então, sou tomada por esse sentimento de gratidão que me faz feliz em uma madrugada de domingo, nas horas finais de uma noite, nas trocas de festas pelas leituras, na “solidão” de minha casa. Obrigada, meu Deus! Que todos os dias eu possa “voltar para te agradecer”.

À minha família, que em cada gesto tímido, soube se orgulhar da menina em que fui me tornando. Por meio do olhar de cada um deles, eu sabia quantas palavras eles guardavam em cada vitória que eu compartilhava. Obrigada, mainha, por me incentivar com a tua vida, por me motivar com teu sorriso, por me inspirar em ser cada dia melhor. Obrigada, Manrosa, farol de minha vida, eu sempre sonhei com coisas grandes e sempre enxerguei a senhora na plateia. Pai, o senhor é exemplo de fortaleza. Sua força e coragem estão presentes em meu DNA. Aos meus irmãos Zélia, Josélia, José Carlos, Petronila, Jeovane e Romária Kátia – vocês são a extensão dos meus sorrisos. Grata eu sou pelos irmãos numerosos que eu tenho. À minha segunda família que ganhei por meio do matrimônio, eu tenho um orgulho tão grande de nossa união. Vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus sobrinhos que me ensinaram a ser mãe. Com eles, aprendi a conhecer o amor genuíno. Às minhas cunhadas e aos meus cunhados por terem chegado e ampliado a minha família e sobretudo pelo título que me deram: ser tia.

Ao meu esposo, amor da minha vida, que soube compreender minhas ausências, mesmo estando em um único espaço. Teus abraços, nos momentos de aflição, foram calmarias em minhas tempestades.

Ao meu Bispo emérito Dom Armando Buccioli. O senhor é meu exemplo de vida. Obrigada por me acolher, por me direcionar, por apontar o caminho, por cuidar tão bem de mim. O senhor me ensinou a amar a igreja e, à medida que fui amando, fui me tornando uma pessoa melhor. Obrigada por enxergar em mim uma “Sônia” e por dizer isso tantas vezes, fazendo-me acreditar. Tenha certeza de que muitas das letras escritas nesta dissertação têm suas mãos longas e paternas.

Às minhas amigas/ irmãs Adélia, Gabi, Katiane, Lilian, Rosânia, Patrícia, Juliana pela amizade verdadeira, pela liberdade, pela compreensão, pelo incentivo e sobretudo pelo amor de vocês. É tão bom saber que vocês existem. Melhor ainda é saber que são minhas amigas.

Aos meus alunos de Centro Educacional Padre Manoel Olímpio que me inspiraram a estudar e motivaram a buscar conhecimento. Às vezes eu pensava que estava ensinando, mas, na verdade, eu estava aprendendo. A todos os funcionários desta escola que, por muito tempo,

souberam me acolher e me ajudar nas inúmeras funções desempenhadas. À secretaria de Educação do município de Dom Basílio pelo incentivo aos estudos.

À Prefeitura de Dom Basílio, em especial, ao querido prefeito Roberval Meira por acreditar e confiar em meu trabalho.

Minha conquista | Vocês | Felicidade

O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão nos livros e estão por todos os lugares. O professor deve ensinar a pensar, criar na criança essa curiosidade (Rubem Alves *apud* Singularidades, 2019).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo fazer conhecer possibilidades reais de trabalhos com interpretação textual. Ela emerge das inquietações de uma professora-pesquisadora, que, ao longo de sua trajetória profissional, tem se deparado com as dificuldades em interpretar textos apresentadas por seus alunos, bem como com os baixos resultados evidenciados nas avaliações externas, conforme indicam os principais indicadores educacionais. Diante desse cenário, fomos provocados, por meio do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), a propor novas estratégias pedagógicas de ensino em Língua Portuguesa, tendo, como principal aporte teórico brasileiro, a Semântica do Acontecimento (SA), proposta pelo professor Eduardo Guimarães, para se trabalhar o texto, em sala de aula, investigando como as mudanças nos lugares sociais influenciam a interpretação de texto. Diante disso, elaboramos a seguinte pergunta: de que forma os lugares sociais e modos de dizer configuram meios de se produzir interpretação textual na sala de aula? Como uma pergunta norteadora desta dissertação, procuramos respondê-la por meio das atividades elaboradas, em sala de aula, pelos alunos do 8º ano dos anos finais de uma escola do interior da Bahia. Para isso, selecionamos 20% das atividades elaboradas por eles e montamos um *corpus* com diversos tipos de textos que foram interpretados por esses estudantes e realizamos análises semântico-enunciativas; além disso, propomos um jogo com as mudanças nos lugares sociais como produto final para ser aplicado nas aulas. A partir da teoria adotada, foi possível pensar, por meio dos mecanismos de análise, sobretudo a cena enunciativa, novas estratégias de interpretação textual, promovendo uma maior aproximação entre professor/aluno/texto. Levantamos a hipótese de que, com a mudança proposta dos lugares sociais, há uma maior possibilidade para interpretação. Ao final desta dissertação, consoante com a hipótese proposta, concluímos que, ao simular as mudanças nos lugares sociais para interpretar um texto, na perspectiva de diversos alocutores-x, os alunos foram provocados a tantos desdobramentos de leitura, rompendo, assim, com as interpretações limitantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semântica do Acontecimento; Interpretação de texto; Aluno; Escola.

## ABSTRACT

This research aims to explore real possibilities for working with text interpretation. It stems from the concerns of a teacher-researcher who, throughout her professional journey, has encountered the difficulties her students face in interpreting texts, as well as the low results evidenced in external evaluations, as indicated by key educational indicators. In light of this scenario, we were prompted, through the Professional Master's Program in Letters (ProfLetras), to propose new pedagogical strategies for teaching Portuguese Language, drawing primarily on the Brazilian theoretical framework of the Semantics of the Event (SA), proposed by Professor Eduardo Guimarães. This framework is used to work with texts in the classroom, investigating how changes in social positions influence text interpretation. Given this, we developed the following guiding question: how do social positions and modes of speech provide ways to foster text interpretation in the classroom? To address this question, we sought answers through activities developed in the classroom by 8th-grade students in the final years of a school located in the interior of Bahia, Brazil. For this purpose, we selected 20% of the activities they produced and assembled a corpus with various types of texts interpreted by these students. We conducted semantic-enunciative analyses and proposed a game involving changes in social positions as a final product to be implemented in lessons. Based on the adopted theory, it was possible to consider, through analytical mechanisms, specially the enunciative scene, new strategies for text interpretation, promoting a closer connection between teacher, student, and text. We hypothesize that the proposed changes in social positions enhance the possibilities for interpretation. By the end of this dissertation, in alignment with the proposed hypothesis, we concluded that simulating changes in social positions to interpret a text from the perspective of various hypothetical enunciators prompted students to explore diverse interpretations, thereby breaking away from limiting readings.

**KEYWORDS:** Semantics of the Event; Text Interpretation; Student; School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Exemplo 01 .....	24
<b>Figura 2</b> – Exemplo 02 .....	28
<b>Figura 3</b> – Exemplo 03 .....	31
<b>Figura 4</b> – Fotografia da cidade Dom Basílio-BA .....	37
<b>Figura 5</b> – Fachada do Colégio Centro Educacional Padre Manoel Olímpio-BA .....	38
<b>Figura 6</b> – Esquema da Sequência Didática .....	42
<b>Figura 7</b> – Print da tela do livro didático .....	47
<b>Figura 8</b> – Print da tela do livro didático .....	47
<b>Figura 9</b> – Print da tela do livro didático .....	48
<b>Figura 10</b> – Resposta da 5ª questão: aluno D .....	56
<b>Figura 11</b> – Resposta da 5ª questão: aluno C .....	56
<b>Figura 12</b> – Recorte RPC 1 .....	57
<b>Figura 13</b> – Recorte RPC 2 .....	57
<b>Figura 14</b> – Recorte RSA 1 .....	57
<b>Figura 15</b> – Print da tela do DCRDB do 8º ano .....	61
<b>Figura 16</b> – Produção dos alunos: Recorte 1 .....	72
<b>Figura 17</b> – Produção dos alunos: Recorte 2 .....	74
<b>Figura 18</b> – Produção dos alunos: Recorte 3 .....	76
<b>Figura 19</b> – Produção dos alunos: Recorte 4 .....	77
<b>Figura 20</b> – Produção dos alunos: Recorte 5 .....	80
<b>Figura 21</b> – Produção dos alunos: Recorte 6 .....	81
<b>Figura 22</b> – Produção dos alunos: Recorte 7 .....	82
<b>Figura 23</b> – Produção dos alunos: Recorte 8 .....	83
<b>Figura 24</b> – Produção dos alunos: Recorte 9 .....	84
<b>Figura 25</b> – Produção dos alunos: Recorte 10 .....	85
<b>Figura 26</b> – Produção dos alunos: Recorte 11 .....	86
<b>Figura 27</b> – Produção dos alunos: Recorte 12 .....	87
<b>Figura 28</b> – Produção dos alunos: Recorte 13 .....	90
<b>Figura 29</b> – Produção dos alunos: Recorte 14 .....	91
<b>Figura 30</b> – Produção dos alunos: Recorte 15 .....	93
<b>Figura 31</b> – Produção dos alunos: Recorte 16 .....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Interpretação textual: Vocês acreditam que interpretam bem um texto? .....	40
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição por Respostas .....	55
<b>Gráfico 3</b> – Desempenho dos alunos na questão 5 .....	56
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição por respostas das questões .....	73
<b>Gráfico 5</b> – Respostas da 1ª questão .....	75
<b>Gráfico 6</b> – Respostas da 2ª questão .....	75
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição geral das respostas .....	89
<b>Gráfico 8</b> – Distribuição das respostas da 1ª questão .....	89
<b>Gráfico 9</b> – Distribuição das respostas da 2ª questão .....	89

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Transcrição da figura 1.....	24
<b>Quadro 2</b> – O que o autor quis dizer .....	27
<b>Quadro 3</b> – Transcrição da figura 2.....	28
<b>Quadro 4</b> – A configuração da cena enunciativa.....	30
<b>Quadro 5</b> – Transcrição da figura 3.....	31
<b>Quadro 6</b> – Divisão dos Módulos: Aulas .....	45
<b>Quadro 7</b> – Etapas da diagnóstica .....	46
<b>Quadro 8</b> – Observação das perguntas do livro didático x sugestão de resposta x resposta dos alunos.....	49
<b>Quadro 9</b> – Categorias de conceitos de desempenho .....	53
<b>Quadro 10</b> – Demonstrativo do desempenho geral dos alunos .....	53
<b>Quadro 11</b> – Resposta a Contento .....	55
<b>Quadro 12</b> – Respostas dos alunos A, B, C e E .....	59
<b>Quadro 13</b> – Análise dos aspectos: as perguntas x as respostas x as correções elaboradas pelos alunos.....	69
<b>Quadro 14</b> – Conceitos utilizados na diagnóstica .....	71
<b>Quadro 15</b> – Respostas dos alunos .....	71
<b>Quadro 16</b> – Nomes e sentidos: designações dos moradores de debaixo da ponte.....	78
<b>Quadro 17</b> – Print da tela da definição de ninguém .....	79
<b>Quadro 18</b> – I atividade: Interpretando o poema “Congresso internacional do medo” na perspectiva de diversos locutores-x .....	99
<b>Quadro 19</b> – II Atividade: Júri simulado – Uma situação fictícia de injustiça social, onde diferentes grupos sociais têm posições distintas .....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPMO	Centro Educacional Padre Manoel Olímpio
DCRDB	Documento Curricular Referencial de Dom Basílio
DSD	Domínio Semântico de Determinação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
QI	Questionário inicial
SA	Semântica do Acontecimento
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SD	Sequência Didática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO: UMA TEORIA DENTRO DOS ESTUDOS SEMÂNTICOS ENUNCIATIVOS .....</b>	<b>21</b>
2.1 Conceitos da Semântica do Acontecimento mobilizados para análise.....	25
2.2 Procedimentos de análise: a cena enunciativa e o aspecto político da Enunciação....	29
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>34</b>
3.1 Descrição e organização da pesquisa .....	34
3.2 O ambiente da pesquisa .....	35
3.3 Os participantes da pesquisa .....	38
3.4 Problematização inicial .....	39
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>41</b>
4.1 Roteiro para aplicação do projeto.....	43
4.2 Apresentação da sequência didática .....	44
4.2.1 Módulo 1 – Apresentação inicial da situação de interpretação e produção .....	45
4.2.2 Módulo 2 – Explorando o livro didático e modo como são elaboradas as perguntas interpretativas sobre os textos .....	47
4.2.3 Módulo 3 – Produção inicial: os caminhos interpretativos/análise .....	48
4.2.4 Módulo 4 – Uma breve definição dos gêneros textuais.....	60
4.2.5 Módulo 5 – Leitura e produção sobre a crônica “Debaixo da Ponte” .....	61
4.2.6 Módulo 6 – Leitura do romance “O Seminarista”.....	63
4.2.7 Módulo 7 – Análise de produção: questões elaboradas sobre a crônica.....	64
4.2.8 Módulo 8 – Produção, Análise da produção, Questões elaboradas sobre o romance .	65
4.2.9 Módulo 9 – Sarau de poesias em homenagem ao poeta Carlos Drummond .....	65
4.2.10 Módulo 10 – Elaboração das atividades e correção das produções .....	66
4.2.11 Módulo 11 – Análise de toda a coletânea produzida pelos alunos .....	67
4.2.12 Módulo 12 – Produção final: passando a limpo .....	67
<b>5 ATIVIDADES DIDÁTICAS: ANÁLISE DO MATERIAL PRODUZIDO PELOS ALUNOS .....</b>	<b>69</b>
5.1 DSD 1: Sentidos dos nomes dos moradores de rua no texto “Debaixo da Ponte” .....	78
5.2 Questões avaliadas como parcialmente a contento e questão rasa .....	84
5.3 II atividade: perguntas e respostas dos capítulos do livro “O seminarista” de Bernardo Guimarães .....	88

<b>6 A MUDANÇA DOS LUGARES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO: UM JOGO DE INTERPRETAÇÃO .....</b>	<b>98</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO A - Roteiro para o Sarau - Drummond, o poeta de sete faces.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO B – Leitura ao ar livre dos textos analisados nesta dissertação .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO C – Leitura em sala dos textos analisados nesta dissertação.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO D – Visita à Biblioteca Municipal .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO E – Resultado IDEB 2021 .....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma matéria publicada no jornal online da USP intitulada “Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais”, são apresentados dados impactantes fornecidos pelos indicadores da educação brasileira, que evidenciam uma significativa defasagem nas aprendizagens. Esses dados não refletem a ausência de acesso à educação formal, mas sim uma baixa qualidade no processo educacional, uma vez que dizem respeito aos alunos que já passaram pela experiência escolar. Em 2018, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apontou que 29% dos brasileiros eram considerados analfabetos funcionais. No Brasil, para fins estatísticos, é classificado como analfabeto funcional o indivíduo acima de 20 anos que não concluiu quatro anos de ensino formal. Embora possa decodificar textos simples, tal pessoa é incapaz de compreender profundamente o que lê e não consegue se expressar de forma segura por meio da escrita.

A escolarização, entendida como um dos principais mecanismos transformadores de uma sociedade, assume um papel central no fortalecimento da democracia e no compromisso com a formação integral do ser humano. Nesse espaço de construção de saberes, este estudo propõe investigar as dificuldades que os estudantes têm em relação à interpretação e como isso contribui para o insucesso escolar.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>1</sup>, de 2021, ilustram o desafio nacional. No Brasil, os estudantes de escolas públicas obtiveram os seguintes índices: 51% no 5º ano e 35% no 9º ano. Na Bahia, os números foram ainda mais baixos, com 38% no 5º ano e 24% no 9º ano. Em Dom Basílio, município que iremos desenvolver nossa pesquisa, os resultados ficaram acima das médias nacionais e estaduais no 5º ano, com 39%, e superaram também no 9º ano, com 43%. Apesar desse desempenho relativamente superior, os índices ainda estão muito aquém do ideal, reforçando a necessidade de intervenções direcionadas à melhoria da interpretação textual e à promoção do sucesso escolar.

Complementando esses dados, o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE)<sup>2</sup> também fornece informações importantes. Esse sistema disponibiliza, anualmente, o nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 2º, 5º e 9º anos, utilizando,

---

<sup>1</sup> O IDEB é um índice desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que considera as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Dessa forma, apresentam melhores resultados no IDEB as escolas que alcançam, de forma simultânea, maiores taxa de aprovação e proficiência nas avaliações.

<sup>2</sup>BAHIA, 2022a.

como referência, o padrão de desempenho no nível básico. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município<sup>3</sup>, observa-se uma preocupante regressão no número de alunos com desempenho avançado em interpretação textual, à medida que avançaram nas séries: de 10% no 2º ano para 7% no 5º ano e 4 % no 9º ano. Essa tendência é evidenciada pelos descritores mapeados nas matrizes de referência da prova SABE.

Essas estatísticas são fundamentais para fomentar reflexões que promovam melhorias nas práticas pedagógicas e a construção de estratégias educacionais mais eficazes. É necessário que os resultados, em vez de estimular a concorrência e a comparação, sirvam como uma base sólida para reformular modelos de ensino aplicados nas escolas e orientar políticas públicas que enfrentem, de maneira eficiente, as fragilidades apontadas pelas avaliações.

Constatamos que as formas convencionais de interpretação de texto no âmbito escolar não contribuem para um melhor desempenho na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, distanciamos-nos dos resultados mais satisfatórios em relação à leitura e à compreensão de texto. Desse modo, falar sobre interpretação é um tema muito abrangente que, certamente, não daríamos conta neste trabalho, já que

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. [...] os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. [...] O homem não pode, assim, evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico (Orlandi, 2012, p. 20).

Diante disso, dentre os vários pontos que permeiam a interpretação, um que nos chama a atenção é a relação do aluno com o texto, uma vez que a “interpretação semântica não se reduz à projeção de uma regra de ‘leitura’ automática dos elementos de sintaxe. A interpretação semântica é feita de um lugar de leitor” (Guimarães, 2017, p. 33). Assim, pretendemos colaborar para que o aluno possa perceber o modo como, a depender dos lugares sociais, é possível construir diferentes interpretações e, com isso, que ele possa ter uma relação menos ingênua com os diversos textos que o aluno tem contato.

Ancorados nessa abordagem e pensando no baixo rendimento das avaliações externas e nas inúmeras atividades que são desenvolvidas na escola, é que nos interessamos pela relação que o aluno tem com o texto na sala de aula, por entendermos que ela é um espaço de debates.

Diante dessa realidade, a professora-pesquisadora, que há 18 anos atua na educação básica, tem enfrentado as dificuldades e desafios do sistema educacional. Reconhecendo-se

---

<sup>3</sup> Dados inseridos em anexo fornecido em planilha do Excel (ANEXO E).

como um agente importante para minimizar essas mazelas, compreendeu que uma das formas de alcançar esse objetivo seria a adesão no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Nesse contexto, cuja natureza da pesquisa é interpretativa e interventiva, pautada na realidade específica de cada professor-pesquisador, encontrou, na teoria de Eduardo Guimarães, um referencial capaz de orientar sua prática pedagógica.

Essa teoria, que norteia toda a pesquisa, despertou o interesse da professora por uma metodologia de ensino que, no contexto do PROFLETRAS, se revela capaz de apoiar e aprimorar sua prática pedagógica na sala de aula. Motivada por essa perspectiva teórica e pelas orientações do professor doutor Adilson Ventura, ela buscou compreender, por meio da teoria, estratégias de ensino que promovessem a participação ativa dos alunos no processo de compreensão textual. Dessa forma, direcionando-se para práticas que permitissem interpretar o texto a partir das adaptações dos mecanismos analíticos propostos por Guimarães.

Assim, conforme dito anteriormente, a teoria que fundamenta este trabalho é a Semântica do Acontecimento (SA) proposta pelo professor da Unicamp Eduardo Guimarães (2002, 2007, 2009, 2018), a qual conceitua a enunciação como uma prática política que instala o conflito no centro do dizer. Este é “[...] a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todo” (Guimarães, 2002 p. 23). Considerando as amplas possibilidades de discussão da teoria, decidimos fazer alguns recortes. Por isso, como conceito norteador de nossa pesquisa, utilizamos a cena enunciativa<sup>4</sup>.

Na Semântica do Acontecimento, a cena enunciativa é uma categoria metodológico-descritiva fundamental para o tratamento do sentido (Guimarães, 2018, p. 49). Ela se constitui pelo agenciamento do falante a dizer. Isso significa que uma cena enunciativa “se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (Guimarães, 2017, p. 31). Assim como o espaço de enunciação, conforme propõe o semanticista (Guimarães, 2014b, p. 49): “A partir dele, foi-me possível pensar o funcionamento das línguas na sua relação constitutiva com seus falantes, o que de imediato coloca o político como próprio deste funcionamento”.

Por isso, nosso interesse por este tema nos leva à seguinte questão primordial: de que forma os lugares sociais e os modos de dizer configuram meios de se produzir interpretação textual na sala de aula?

---

<sup>4</sup> Em relação ao conceito cena enunciativa, será abordado de forma mais ampla na seção teórica.

Com esta pesquisa, objetivamos investigar como as mudanças nos lugares sociais influenciam a interpretação do texto, tendo como ponto de partida a pergunta apresentada acima. Esse objetivo foi organizado da seguinte maneira:

- A) Analisar como as mudanças nos lugares sociais podem influenciar a compreensão do sentido do enunciado;
- B) Verificar se as mudanças nos lugares sociais promovem uma melhor interação professor/aluno/texto na interpretação na sala de aula;
- C) Desenvolver um jogo de interpretação a partir da simulação de lugares sociais diferentes;
- D) Proporcionar uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, ao construir um modelo de atividade para análise de enunciados no corpus organizado.

Para alcançar tais objetivos, baseamo-nos nos pressupostos teóricos desenvolvidos no campo da Semântica do Acontecimento, uma teoria proposta prioritariamente pelo professor da Unicamp Eduardo Guimarães (2002, 2009, 2011, 2013, 2018) e desenvolvida por outros estudiosos como Dias (2018), Karim (2012), Ventura (2018, 2020), Zoppi-Fontana (2018), Oliveira (2014, 2018), Machado (2020) entre outros.

Sendo assim, a relevância desta pesquisa baseia-se justamente em buscar novos mecanismos, à luz da Semântica do Acontecimento, de base histórico-enunciativa, mostrando de que forma esse referencial teórico produz conhecimento científico sobre a língua e pode contribuir para a prática dos professores de Língua Portuguesa, auxiliando tanto professores quanto alunos nas interpretações. Isso se justifica tendo em vista que esse tema permeia todos os componentes curriculares da rede de ensino, sendo uma problemática que desmotiva e contribui para a evasão escolar.

Para tanto, a natureza desta pesquisa é qualitativa-descritiva cujo objeto de análise é composto por atividades elaboradas para/por estudantes do 8º ano dos anos finais.

A motivação para a escolha da temática pesquisada surgiu a partir das experiências vivenciadas no exercício da profissão como professora de Língua Portuguesa, ao constatar que uma das principais dificuldades dos estudantes em progredir nos estudos está na interpretação e que essa dificuldade impacta todos os outros componentes curriculares.

O nosso local da pesquisa se desenvolve no Centro Educacional Padre Manoel Olímpio, localizado na sede do município de Dom Basílio-Bahia, atualmente, com o total de 718 alunos distribuídos pelos três turnos de funcionamento da escola. O trabalho se aplica em uma das turmas de 8º ano composta por 25 discentes. É nesse espaço escolar que objetivamos discutir a relação do aluno com o texto e os modos como são conduzidas as interpretações.

Nas palavras de Guimarães (2012, p. 59), “interpretar é atribuir sentidos a um texto, a seus elementos e a seu todo, na base da descrição de recortes, levando em conta as relações que marcam as integrações dos elementos ao texto e segundo a posição teórico-metodológica assumida”.

Pensando nisso, as contribuições da Semântica do Acontecimento para professores da educação básica são significativas, já que essa teoria parte do princípio de que o texto, ao analisá-lo, não existe sem o processo de deriva de sentidos. O texto é uma unidade linguística que integra enunciados cujos sentidos funcionam de modo diferentes, formando-se e transformando-se em outros sentidos (Guimarães, 2010, 2016).

Por isso, ao se pensar na metodologia dos professores, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica (GEPES) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) do qual a autora faz parte, vem, desde 2017, realizando leituras/produções que pesquisam sentidos construídos na/sobre educação. Nessa linha, analisamos vários aspectos em materiais didáticos; os sentidos de vários termos contidos nesses materiais, tais como: interpretação, alfabetização, língua, família, texto, poesia, entre outros temas relevantes da educação brasileira. Além disso, no âmbito dos pesquisadores que fazem parte do ProfLetras, há um trabalho desenvolvido diretamente com os alunos em sala de aula, o que constrói a perspectiva de um maior diálogo entre a universidade e o ensino básico.

A dissertação está organizada em sete seções. A primeira seção corresponde a esta introdução. Na segunda, são apresentados os aspectos teóricos e metodológicos da Semântica do Acontecimento, a teoria principal mobilizada nesta dissertação. A terceira seção descreve o percurso metodológico, detalhando o passo a passo do desenvolvimento do trabalho. A quarta seção traz a avaliação diagnóstica aplicada aos estudantes do 8º ano. Na quinta seção, apresentamos todo o material produzido pelos alunos e as análises do *corpus* desta dissertação. A sexta seção propõe uma metodologia para interpretação de texto por meio de um jogo de simulação de lugares sociais a partir da sugestão do poema “Congresso internacional do medo”, de Carlos Drummond de Andrade. Por fim, a sétima seção traz as considerações finais, na qual são discutidos os avanços na pesquisa, os desdobramentos nas práticas de leitura dos estudantes e as implicações para outras turmas da escola, bem como sugestões para futuras aplicações.

## 2 SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO: UMA TEORIA DENTRO DOS ESTUDOS SEMÂNTICOS ENUNCIATIVOS

Este trabalho se insere no campo da Linguística, mais precisamente nos estudos da significação – ou sentido, pois propomos realizar um estudo, e aplicá-lo em sala de aula, acerca da contribuição da semântica para a “interpretação de texto”<sup>5</sup>. Nossa abordagem consiste em investigar a relação do aluno com o texto e os modos como as interpretações são conduzidas sob a perspectiva da (SA), teoria que se agrega ao escopo das semânticas enunciativas/argumentativas, mas que assume posições diferentes no que tange às relações língua/sujeito/história.

Por se tratar de uma teoria relativamente nova, proposta pelo professor pesquisador Eduardo Guimarães (2002, 2007, 2009, 2018), que considera a formação dos sentidos no acontecimento do dizer, compreendendo-os como não fixos, buscamos várias fontes que discorram sobre a (SA), sobretudo nas produções desenvolvidas pelo GEPES<sup>6</sup>. Dessa forma, ao longo desta dissertação, apontaremos os diversos conceitos da teoria que contribuem para a análise/interpretação textual na escola, uma vez que “a Escola tem um papel específico na formação das pessoas tomadas como cidadãos de um Estado-Nação” (Guimarães, 2012, p. 169). E é nesse espaço escolar que aplicamos a teoria, por meio dos mecanismos de análises, dando destaque para a cena enunciativa.

Para ilustrar a aplicabilidade dos conceitos analíticos propostos por Guimarães, apresentaremos, neste capítulo teórico, uma exposição detalhada desses conceitos, com o objetivo de ajudar o leitor a compreender os fundamentos da Semântica do Acontecimento. É importante destacar que, embora a teoria ofereça uma ampla gama de mecanismos de análise,

---

<sup>5</sup> Para Guimarães (2012), um semanticista no que é específico de seu ofício, não analisa, não interpreta textos. Segundo o autor, um semanticista analisa funcionamento de expressões linguísticas sendo mais comum, toma como unidade de análise, enunciados.

<sup>6</sup> Conferir REIS, R. O.; SOUZA, P. T. C. de; VENTURA, A. Os sentidos da palavra “linguagem” na Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha e Lindley Cintra: uma análise enunciativa. **Traços de linguagem**, v. 2, n. 2, p. 20-28, 2018.

Conferir SIGLIANI, L. C. de S. **Desvalorização ou reconhecimento? A contradição nos sentidos de professor**. Orientador: Adilson Ventura. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA. 2020.

Conferir SILVA, F. J. **Cenas repetidas: sentidos e memoráveis de gênero no livro didático**. Orientador: Adilson Ventura da Silva. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

Conferir VENTURA, A. O Sentido: uma questão ética. In: OLIVEIRA, R. R. R. *et al.* **Linguagem e significação: práticas sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b. 2 v.

nem todos serão utilizados na pesquisa prática. Neste capítulo, os conceitos serão abordados para fundamentar e esclarecer a base teórica, mas, no desenvolvimento da pesquisa, faremos uso apenas de parte desses mecanismos, adaptados às necessidades específicas da sala de aula.

Para a AS, o texto é uma dispersão de sentidos, já que é na enunciação que os sentidos são constituídos e o enunciado, por sua vez, é tratado como integrado a um texto. “São as relações enunciativas do acontecimento que constituem sentido” (Guimarães, 2009). Para compreendermos como esses sentidos são formados, é preciso entender que a Semântica do Acontecimento coloca de saída a questão do sujeito com a língua” (Guimarães, 2002, p. 8), ou seja, a língua não é transparente e sua relação com o real é histórica<sup>7</sup>. Sendo assim, Danilo Souza (2019, p. 30) nos esclarece que:

A partir da noção da não transparência da língua, a SA estabelece que o objeto de análise sejam expressões linguísticas presentes em enunciados, enquanto enunciados de um texto – que, nesta filiação teórica, é entendido por uma dispersão de sentidos e que integra enunciados.

Desse modo, o sujeito também não é transparente e não possui controle algum sobre os sentidos daquilo que diz, uma vez que, em nosso propósito teórico, o sujeito não sendo origem do sentido é tomado por ele e é agenciado a dizer o que diz pelo espaço de enunciação: “O Locutor só é Locutor enquanto falante determinado por este espaço político do dizer, o espaço de enunciação” (Guimarães, 2009, p. 50).

E assim, diante do que acabamos de expor, podemos considerar, a partir da SA, novos modos de ensinar como ler, escrever, falar em situações públicas. Esse é o nosso desafio que nos impulsiona ainda mais na busca de novos conhecimentos, à luz da Semântica do Acontecimento, que possam mitigar os problemas apontados nas avaliações externas no que diz respeito à interpretação textual na escola pública.

Para a SA, não importa o estudo de enunciados descontextualizados, prática comum em nosso fazer pedagógico, mas sim o estudo do texto entendido como “uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação” (Guimarães, 2011, p. 19) ou “o texto é integrado por enunciados”. O texto é tomado como objeto de análise de funcionamentos de expressões linguísticas, isso porque, de acordo com Guimarães (2011, p. 40), “o sentido das expressões linguísticas tem a ver com os textos em que estão”. Assim como afirma Stahlhauer e Reis (2019, p. 87),

---

<sup>7</sup> Diferente de uma concepção de historicidade como uma sucessão cronológica, a historicidade para a Semântica do Acontecimento é um fenômeno social, sendo que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência (Guimarães, 2002, p. 66).

Pois todo o processo de ensino, podemos afirmar, e todo processo de linguagem é pautado na produção de sentidos. O sentido é o que faz falar, dizer e significar, pois ele sempre está ali de modo a se projetar, a se recolocar como o mesmo ou como novo, como outro diferente de si.

Partindo dessa premissa, nossa análise de texto incidirá nas atividades elaboradas pelos estudantes dos textos “Debaixo da ponte”, de Carlos Drummond de Andrade e o romance “O seminarista”, de Bernardo Guimarães. Na seção metodológica, abordaremos o passo a passo de como essas atividades foram desenvolvidas. Interessa-nos apontar, nesta seção, que a escolha do gênero não “importa” para essa teoria, o que nos interessa é o texto, uma vez que

Um ensino que toma como central a questão dos gêneros é um ensino que se configura como do mesmo tipo que aquele ligado ao ensino de gramática normativa, que ensina um padrão específico de linguagem. Trata-se de uma gramática ou de modelos autorizados que se apresentam como dizendo o que deve ser feito (Guimarães, 2012, p. 172).

Guimarães (2011), ao conceituar texto pelo viés da SA, e apontar que os sentidos se constituem dentro do acontecimento, propôs também o seguinte procedimento de análise de texto:

- 1) toma-se um recorte<sup>8</sup> qualquer e produz-se uma descrição de seu funcionamento;
- 2) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado;
- 3) chega-se a, ou toma-se, outro recorte e faz-se dele uma descrição;
- 4) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado, tendo em vista a interpretação feita do primeiro recorte;
- 5) busca-se um novo recorte, etc., até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise (Guimarães, 2011, p. 45).

Com isso, Guimarães (2011, p. 44) destaca que, para a análise, não se deve seguir a linearidade textual, mas tomar recortes do texto a fim de descrevê-los e interpretá-los, considerando-se “o funcionamento da linguagem pensando nas condições em que os acontecimentos enunciativos se produzem (Guimarães, 2011, p. 45). Nesse aspecto, vamos encontrando conceitos na SA que nos norteia a encontrar a melhor maneira para interpretar um texto que, muitas vezes, em nossas práticas docentes, era analisado de forma abrangente, sem levar em conta outras possibilidades, uma vez que “a interpretação do funcionamento dos recortes se faz a partir da posição teórica adotada” (Guimarães, 2017, p. 60) que, de certo modo, facilita a compreensão do aluno.

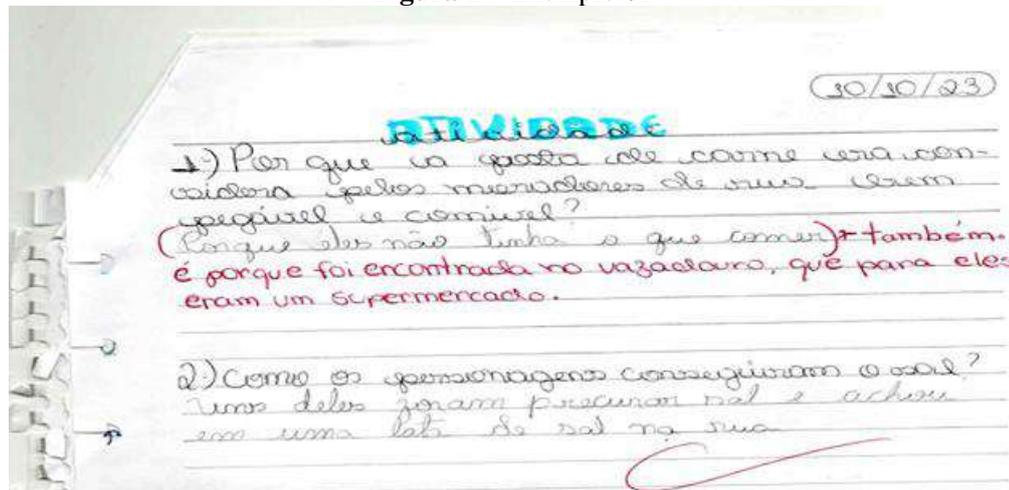
---

<sup>8</sup> Guimarães, no livro *Análise de texto, procedimentos, análises, ensino*, define recorte com um fragmento do acontecimento da enunciação.

A contribuição da Semântica do Acontecimento para a análise de texto na sala de aula nos aponta os conceitos de *reescrituração* e *articulação*. No que diz respeito ao primeiro, Guimarães (2005, p. 17) define que é “o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si”. Em relação ao segundo, “é o procedimento enunciativo que estabelece relações semânticas com outros elementos linguísticos”; é um conceito que mantém “uma relação de contiguidade significada pela enunciação” (Guimarães, 2009, p. 51).

Para entender algumas dessas relações e modos de reescrituração, observaremos o excerto de uma atividade elaborada por/para aluno sobre a crônica “Debaixo da Ponte de Carlos Drummond de Andrade. Segue o texto:

**Figura 1 – Exemplo 01**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 1 – Transcrição da figura 1**

<b>Atividade</b>	
1. Por que a posta de carne era considerada pelos moradores de rua bem pegável e comível?	R= Porque eles não tinha o que comer Correção = também é porque não foi encontrada no vazadouro, que para eles eram um supermercado.
2. Como os personagens conseguiram o sal?	R= uns deles foram procurar sal e achou em uma lata de sal na rua.

Fonte: Dados da pesquisa.

Há uma relação de reescrituração por definição entre **pegável** e **comível** com **posta de carne**, assim como **eles** reescritura **moradores de rua** por substituição. Não pretendemos nos aprofundar nesse conceito, mas apenas ilustrar as possibilidades de análise de texto pelo viés da SA, conforme nos orienta Guimarães (2012, p. 171) ao afirmar que “é preciso tratar de

mostrar aos alunos todas as questões relativas a estas conexões próprias da textualidade, que nada mais são do que marcas de integração dos enunciados no texto”.

Interessa-nos particularmente, para este trabalho, o conceito de cena enunciativa, procedimento que nos será fundamental para as análises do *corpus*, uma vez que representa a distribuição dos lugares de dizer, a disputa política no espaço de enunciação. A pesquisadora Sheila Elias nos aponta que o político “diz respeito às divisões enunciativas na configuração do dizer, isto é, àquelas concernentes às representações dos sujeitos e aos gestos de afirmação de pertencimento desses sujeitos em relação a um objeto de dizer” (Oliveira, 2014, p. 41-42).

Nas subseções seguintes, trabalharemos com conceitos teóricos importantes mobilizados pela Semântica do Acontecimento que produzem, segundo nossa proposta, outras possibilidades de interpretação fundamentais que protagonizam a relação do aluno com os instrumentos textuais (questionário escrito, atividade oral, atividade gramatical, produção textual) e que contribuem para uma prática de ensino que corrobora as questões sobre o lugar social que o aluno ocupa nas interpretações de texto. Considerando a riqueza de articulações possíveis entre a teoria e a prática de ensino, trazemos os conceitos de acontecimento, argumentação, político, espaço de enunciação e a cena enunciativa, conceito fundamental em nossas análises.

## 2.1 Conceitos da Semântica do Acontecimento mobilizados para análise

Conforme dito anteriormente, para o desenvolvimento de nossa análise, vamos definir alguns conceitos que serão mobilizados em nosso trabalho, que são: acontecimento, argumentação, o político, espaço de enunciação e cena enunciativa. O primeiro, é definido da seguinte maneira:

[...] é o que faz diferença na sua própria ordem. E o que especifica este acontecimento é a temporalidade que ele constitui. Assim, um acontecimento não é considerado em virtude de estar num certo momento do tempo, antes de um outro acontecimento também no tempo. Não é este aspecto que considero como especificador de um acontecimento. O que especifica um acontecimento é a temporalidade que ele constitui: um passado, um presente e um futuro (Guimarães, 2012, p. 19-20).

Ou seja,

O acontecimento não é um fato no tempo, por isso não pode ser pensado numa sequência temporal linear, em que há uma marcação de um passado e de um futuro. É o acontecimento que instala a sua temporalidade, na qual o passado não é representado pelo antes, e sim pelo memorável, um recorte realizado

pelo acontecimento, originando, a partir daí, a latência do futuro (Guimarães, 2005; Silva, 2012 *apud* Souza, 2019, p. 14).

Nesse cenário, a temporalidade envolve a formação de um presente que, por si só, contém latência de futuro, ou futuridade, sem a qual não há acontecimento da linguagem e sentido (Guimarães, 2002, p. 12). Sob essa visão, o presente e o futuro de um acontecimento apenas se concretizam por um passado, por meio de memoráveis.

Em relação à argumentação, o semanticista (Guimarães, 2013a), em um artigo intitulado “Argumentatividade e Argumentação”, aborda o tema do ponto de vista do seu funcionamento no quadro da semântica da enunciação. Nessa ótica, a argumentação é considerada a partir do conceito de orientação argumentativa, definida como a apresentação pelo Locutor, para seu Locutário de uma relação de sentidos que orienta a direção do dizer, considerada como necessária. Com essa concepção, a orientação argumentativa adquire uma natureza linguística.

Assim, se a persuasão não é própria da orientação argumentativa estabelecida na relação L - AL, que é uma relação de sentido, também não é própria do que estamos chamando de argumentação, pois o lugar de al-x não é o correlato direto do l-x, e, mais que isso, o lugar de leitor, tal como dissemos em Guimarães (2012), ou seja, o lugar de interpretação do dizer, se dá num acontecimento diverso do acontecimento do dizer. O acontecimento da interpretação tem outra temporalidade, é de outro tempo, o que nos leva a considerar que a argumentação não diz respeito à persuasão, definindo-a como o processo pelo qual um lugar social de locutor sustenta uma posição na enunciação. O sentido da argumentação não é o da persuasão é o da sustentação de uma posição, e, nesse sentido, é política (Guimarães, 2013a, p. 282-283).

A argumentação, para Guimarães, relaciona-se com o próprio funcionamento semântico do acontecimento, na medida em que o alocutor apresenta o enunciador, sustentando, assim, “uma conclusão a partir de uma articulação de lugares de dizer diferentes que a apresentação do alocutor faz significar diferentemente” (Guimarães, 2018, p. 106). Ainda nas palavras de Guimarães (2018, p. 107), “a relação de argumento a conclusão se estabelece pela apresentação que o lugar social de dizer faz do enunciador”.

Sendo assim, a argumentação em Guimarães (2018, p. 108) não é a busca da persuasão, mas sim a “sustentação de uma posição sobre algo que a enunciação significa”. A argumentação expressa o conflito dos sentidos, pois resulta em uma partilha do real no acontecimento enunciativo. Observemos o enunciado abaixo.

**Quadro 2 – O que o autor quis dizer**

1. O que o autor quis dizer na frase “... a ponte é de todos, na parte de cima, de ninguém da parte de baixo?”  
 R = Que lá não é lugar de morar

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse recorte, identificamos um procedimento semântico de construção da argumentação, que nesse modelo teórico difere muito dos modelos retóricos. O lugar social do professor reflete o sentido de que tem como saber “o que o autor quis dizer” para o lugar social do aluno. Segundo essa posição, a argumentação se caracteriza pelo sentido de uma relação argumento-conclusão sustentada, na alocação, por um alocutor-professor a seu alocutário-aluno, isto é, “a argumentação é a sustentação que um *eu* faz a um *tu* relativamente a algo sobre que fala” (Guimarães, 2018, p. 97).

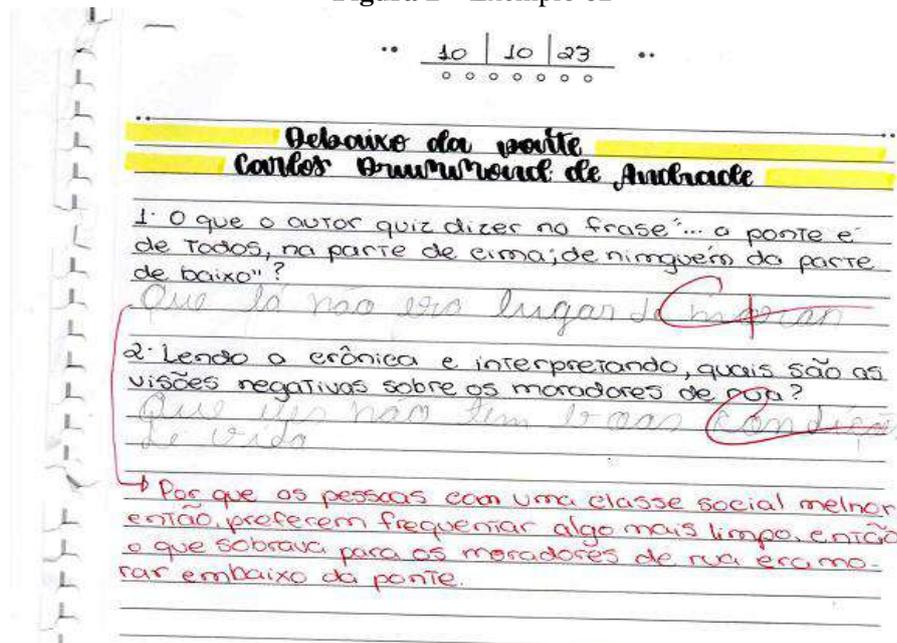
Aqui, o que interessa é o que o movimento de argumentação significa e não sua eventual capacidade de persuadir. Para a SA, argumentatividade nada tem a ver com a questão da persuasão, ou seja, o que interessa é compreender a posição significada do texto, não se ele convenceu alguém conforme podemos observar no recorte acima.

Outro conceito que será mobilizado em nosso trabalho, proposto por Guimarães (2018), trata-se do político. Em seu livro “Semântica Enunciação e Sentido”, o político

Se caracteriza pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizam: organizam os lugares sociais e suas relações identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido), e recortam o mundo das coisas, significando-as. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos (Guimarães, 2018, p. 50).

O político é a base das relações humanas e tais relações se dão por intermédio da linguagem. Tomaremos como fundamento para reflexão a atividade elaborada por uma estudante do 8º ano na sala de aula. O texto discorre sobre a crônica “Debaixo da ponte”, de Carlos Drummond de Andrade.

Figura 2 – Exemplo 02



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 – Transcrição da figura 2

<p><b>Debaixo da ponte</b>  <b>Carlos Drummond de Andrade</b></p> <p>1. O que o autor quiz dizer na frase “... a ponte é de todos, na parte de cima, de ninguém da parte de baixo?”  <b>R = Que lá não é lugar de morar</b></p> <p>2. Lendo a crônica e interpretando, quais são as visões negativas sobre os moradores de rua?  <b>R= Que eles não tem boas condições de vida</b></p> <p><b>Correção da aluna que elaborou as perguntas:</b>  <b>Porque as pessoas com uma classe social melhor, então preferem frequentar algo mais limpo, então o que sobrava para os moradores de rua era morar embaixo da ponte</b></p>
--

Fonte: Dados da pesquisa.

Na SA, o político está relacionado às divisões enunciativas na configuração do dizer, ou seja, às representações dos sujeitos e aos gestos de afirmação de pertencimento desses sujeitos em relação a um objeto de dizer. Conforme podemos observar, nesse texto, a divisão fundamental que instaura o conflito de sentido está grafado na pergunta: “o que o autor quiz dizer na frase...” Temos aqui um fato conflituoso, já que é impossível emitir um juízo de valor a respeito do que o outro quis dizer, cabendo apenas para o autor da crônica e não a quem elaborou a questão, tornando, assim, improvável certificar a validade da pergunta, isto é, todos podem atribuir uma resposta, mas apenas o autor está autorizado a dizer. Mário Quintana, em um fragmento poético, brinca com essa questão ao afirmar que: “quando alguém pergunta a um

autor o que este quis dizer, é porque um dos dois é burro”<sup>9</sup>. Não pretendemos afirmar que esse seja o caso, mas reforçar o fato de que questões como essas são sempre problemáticas.

Dessa forma, as relações enunciativas aqui observadas sustentam sentidos de que quem elaborou as perguntas tem o domínio sobre o texto. Já aquele que vai responder às perguntas está sujeito a errar, conforme observamos nas correções feitas. Nesse exemplo, podemos notar a presença de um embate de sentidos provenientes dos lugares sociais.

Desse modo, o político deve ser pensado como o que “produz estabilidade, reforça discrepâncias e exclusões, mas também é o que permite o movimento, a inclusão e a produção de condições de igualdade, segundo o modo como se dá o embate das forças em jogo” (Oliveira, 2014, p. 45).

## 2.2 Procedimentos de análise: a cena enunciativa e o aspecto político da Enunciação

Para Guimarães (2002, p. 16), enunciar é uma prática política, e o político, por sua vez, é “o fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem”. Afim de estabelecer esse conflito, que se dá pela divisão desigual do real e a busca pela afirmação de seu pertencimento através da disputa pela palavra, Guimarães desenvolve o conceito de Espaço de Enunciação. Esse conceito, central para a contribuição de nosso trabalho, “é o espaço de relações de línguas no qual elas funcionam na sua relação com os falantes” (Guimarães, 2018, p. 23); o espaço de enunciação é o modo de distribuir as línguas que estão em relação. “Neste embate entre línguas e falantes, próprios do espaço de enunciação, os falantes são tomados por agenciamentos enunciativos, configurados politicamente” (Guimarães, 2005, p. 22).

Portanto, não há língua sem relação com outras línguas, nem sem relação com os falantes. É importante frisar que o semanticista aponta que as línguas estão distribuídas de modo desigual, constituindo, assim, os falantes também de modo desigual, de maneira que o espaço de enunciação deve ser entendido, portanto, como um “espaço político do funcionamento das línguas” (Guimarães, 2018, p. 24).

Para as análises do *corpus* mobilizaremos o conceito de cena enunciativa. Tal como desenvolvido por Guimarães (2002, p. 23), “se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra, dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas”. Sendo que, “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala”, não são pessoas, mas uma

---

<sup>9</sup> SIMÕES, T. Mário Quintana, 1906-1994. **Consciência**, 28 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.tomsimoes.com/2018/04/mario-quintana-19061994.html>. Acesso em: 3 fev. 2024.

configuração do agenciamento enunciativo; constituindo lugares compostos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer.

Desse modo, a cena enunciativa fundamenta-se nos lugares de dizer temporalizados e especificados no acontecimento, a qual se exhibe por apresentar as figuras enunciativas e suas respectivas contrapartes. A cena enunciativa é configurada da seguinte forma:

**Quadro 4** – A configuração da cena enunciativa

(L)	Locutor = Fonte do dizer	→	(LT)	Locutário =Alvo do dizer
(al-x)	alocutor = lugar social do dizer	→	(at-x)	Alocutário=alvo social do dizer
(E) Enunciador -individual; -genérico; -coletivo; -universal.				

Fonte: Elaboração própria.

Na representação acima, podemos dizer que “o falante é agenciado e dividido como Locutor, alocutor (-x) e enunciador, vemos também como esta divisão agencia uma configuração de alocação: um Locutário correlato do Locutor e um alocutário (-x) correlato do alocutor (-x)” (Guimarães, 2018, p. 99). O semanticista afirma, ainda, que essa relação de alocação está associada à relação do enunciador com aquilo que diz. Conforme ilustrado acima, Guimarães (2002 *apud* Brandão, 2020, p. 102)<sup>10</sup> apresenta quatro tipos de enunciadores especificados da seguinte maneira:

**1) O enunciador-individual**, que retira seu dizer da circunstancialidade e se apresenta como independente da história, produzindo assim um efeito de origem; **2) O enunciador-genérico**, em que há uma simulação da origem do dizer que é dito por um todos diluído, independente da história, ou seja, um enunciador que se mostra como “um indivíduo que escolhe falar tal como outros indivíduos” (GUIMARÃES, 2002, p. 25), apresentando-se assim como o apagamento do lugar social; **3) O enunciador-coletivo**, que traz, em perspectiva, um dizer que é compartilhado por um grupo, caracterizando-se assim como o lugar de dizer em que a voz do grupo é uma única voz; **4) O enunciador-universal**, que se apresenta como quem diz algo verdadeiro diante dos fatos, ocupando um lugar de universalidade em que se fala sobre o mundo, um lugar do dizer que está acima da história (grifos nossos).

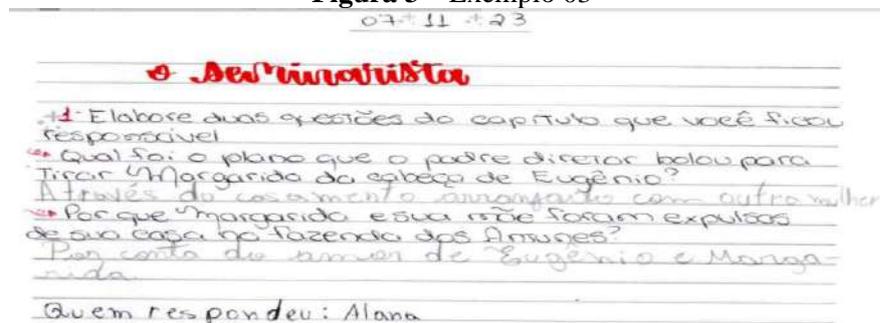
<sup>10</sup> A autora apresenta os quatro tipos de enunciadores descritos neste texto.

Nas atividades elaboradas pelos estudantes, podemos observar de que modo, ao dizer de um determinado lugar social, diferentes argumentos são mobilizados, levando, por conseguinte, a diferentes orientações argumentativas, isto é, a diferentes conclusões, o que produz divisões no real do qual se fala, apontando assim para o caráter político da argumentação.

Conforme veremos nas análises, o acontecimento distribui aos falantes papéis de forma desigual, segundo uma hierarquia de identidades. Por exemplo, a um falante é permitido que se comunique como aluno de certo modo, ao ser tomado no acontecimento, como alocutor-aluno. Contudo, ao mesmo falante, tomado em outro acontecimento enunciativo como alocutor-professor, por exemplo, durante uma elaboração e resolução de atividades.

Para caracterizar esse aspecto, tomemos um exemplo. Na atividade elaborada por uma estudante sobre o romance “O seminarista” de Bernardo Guimarães, que narra o episódio em que os padres, juntamente com a família de Eugênio, elaboraram um plano para o seminarista esquecer definitivamente Margarida, está dito:

**Figura 3 – Exemplo 03**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 5 – Transcrição da figura 3**

**O seminarista**

1. Elabore duas questões do capítulo que você ficou responsável?
    - . Qual foi o plano que o padre diretor bolou para tirar Margarida da cabeça de Eugênio?  
R = Através do casamento arranjado com outra mulher
    - . Por que Margarida e sua mãe foram expulsos de sua casa na fazenda dos Antunes?  
R= Por conta do amor de Eugênio e Margarida.
- Quem respondeu: Alana

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se, nesse recorte, aquilo que nos aponta o semanticista: “As relações entre quem diz e a quem se diz vão constituir o que considero a cena enunciativa, constituída pelo agenciamento do falante em Locutor no acontecimento da enunciação” (Guimarães, 2014a, p. 272-273). Nessa cena enunciativa, questão importante para a SA, temos um alocutor-aluno que

é agenciado pelo espaço de enunciação que diz o que diz pelo lugar social em que é autorizado a dizer.

A assinatura, nesse recorte, “Quem respondeu: Alana” não é só marca do Locutor, ela produz a individualização do autor de um texto pelo nome próprio, que, nesse caso, é um nome feminino. É importante frisar que Locutor e alocutor-x são figuras enunciativas que desdobram o agenciamento enunciativo do falante. Nesse sentido, é possível supor que a delimitação do lugar social de aluno, aquele que responde às perguntas, predica sentidos sobre o alocutor, que, agenciado nesse lugar social, inclui-se no grupo daqueles que estão para responder e não para formular questões.

É importante frisar que, ao assumir a palavra, implica o posicionamento no lugar daquele que enuncia: o do Locutor. Logo, “para o Locutor se representar como origem do que enuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um lugar social de locutor” (Guimarães, 2002, p. 24). Sendo assim, ao indagar “qual foi o plano que o padre diretor bolou para tirar Margarida da cabeça?”, o alocutor-professor é tomado por esse lugar de quem tem o direito a fala, e nem se dá conta disso.

Na cena enunciativa da segunda pergunta do quadro 5, dividido como alocutor-professor, o Locutor, no lugar de enunciador-universal, é levado a produzir sentidos que retomam memoráveis de acontecimentos enunciativos de atividades do livro didático, tais como a combinação da preposição *por* com o pronome interrogativo *que* tem sentido de *por qual motivo* e *por qual razão*, direcionando para uma possível resposta explícita no texto, conforme podemos observar na cena enunciativa da resposta. É decisivo apontar aqui o que declara Guimarães que, embora a enunciação seja marcada pelas condições sócio-históricas, não se pode considerar a história pelo caráter temporal, tampouco pensar a língua apenas como um sistema que oferece as formas que determinam as regras para as relações sociais.

Na cena enunciativa da resposta à segunda pergunta, o Locutor se divide em alocutor-aluno, aquele que responde às perguntas, como enunciador-individual que retira seu dizer da circunstancialidade das coisas. Nessa cena, o ato de enunciar expõe o que pode ser repetido a novas interpretações, promovendo o encontro entre o que foi dito previamente e os significados gerados no momento da enunciação.

Zoppi Fontana (2015) argumenta que a análise da cena enunciativa revela as divisões que constituem o sujeito no sentido dos enunciados, evidenciando a disparidade constitutiva entre a figura do Locutor e do alocutor-x, bem como a relação dessas figuras de enunciação com os enunciadores. A autora também ressalta:

O Locutor fala de uma região do interdiscurso, de uma memória de sentidos, na qual ocupa uma posição sujeito que o constitui no acontecimento enunciativo numa relação particular com o lugar social – locutor-x – do qual enuncia e com o espaço de enunciação no qual é constituído como falante (Zoppi Fontana, 2015, p. 275-276).

Conforme podemos observar em Guimarães (2018), o agenciamento da cena enunciativa produz uma divisão de falante pela qual tem-se o Locutor e os enunciadores. No caso em análise, temos duas cenas enunciativas com o agenciamento do falante em Locutor que enuncia do lugar social de professor e do lugar social de aluno. É nesse sentido que a cena enunciativa se caracteriza como “um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento” (Guimarães, 2017, p. 31). Isto é, por enunciar em um espaço de enunciação dividido, político, o falante também é dividido; ele fala de um lugar social, mas desconhece a própria divisão e interdição de seu dizer.

Os dois enunciados do quadro 5, em que um pergunta e o outro responde, são legitimados, sucessivamente, pelo enunciador-universal e pelo enunciador-individual, enunciando “verdades” sobre os personagens Eugênio e Margarida asseguradas pela autoridade de quem pergunta. O semanticista qualifica essa divisão dos lugares de enunciação de politopia da cena enunciativa, pois “esses lugares relacionam-se uns aos outros, pela apresentação que o alocutor e Locutor fazem dos outros lugares ou pela alusão de um lugar ao outro” (Guimarães, 2018, p. 72). Sendo assim, estudar a cena enunciativa é “considerar o próprio modo de constituição desses lugares pelo funcionamento da língua” (Guimarães, 2002, p. 23).

Verifica-se, dessa forma, que o funcionamento da cena enunciativa se dá de modo semelhante entre os textos exemplificados neste trabalho. Nessas atividades, o Locutor é agenciado como alocutor-professor e alocutor-aluno, ou seja, por enunciar em um espaço de enunciação dividido, político, o falante também é dividido; ele fala de um lugar social, mas desconhece a própria divisão e interdição de seu dizer, sendo tomados por esses lugares. Em suma, tratam-se de falantes em alocação com outros falantes, baseando seus argumentos no lugar de dizer por meio das figuras de autoridade de professor e aluno.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Descrição e organização da pesquisa

Esta seção destina-se à explicação detalhada dos procedimentos metodológicos realizados para a execução da pesquisa, bem como a apresentação da proposta de intervenção escolar que se baseia em uma sequência didática, contemplando as atividades sequenciadas para serem aplicadas. Contém informações relevantes no que se refere à caracterização da pesquisa, contexto de produção relacionado à pesquisa e a proposta de intervenção escolar fundamentada pela Semântica do Acontecimento.

A pesquisa proposta foi de natureza qualitativa, pois os resultados são verificados por meio da interpretação e análise das atividades propostas, em consonância com as teorias que fundamentam a pesquisa. Além disso, é uma pesquisa participante, e isso se justifica pelo fato desse tipo de abordagem permitir que todos são co-autores participantes do processo de conhecimento a ser incorporado na ação. Essas duas abordagens são essenciais no desenvolvimento deste trabalho.

Por entender que os resultados na pesquisa qualitativa são verificados por meio de interpretação e análise das atividades, Dalfovo, Lana e Silveira (2008) em um artigo intitulado “Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico”, afirmam que:

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise (Dalfovo, Lana e Silveira, 2008, p. 9).

Autor de referência no debate sobre metodologias qualitativas em ciências humanas, Thiollent (1999, p. 83-84) define a pesquisa participante como “a ação planejada de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada” priorizando a participação do polo pesquisado. Essa abordagem confina a pesquisa participante à esfera da observação participante que, para esse autor, tratava de criar e “aperfeiçoar” os dispositivos que facilitassem a inserção do pesquisador no cotidiano habitual dos grupos pesquisados, com a finalidade de “observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos” (Thiollent, 1999, p. 83). Diante das diversas possibilidades metodológicas para este estudo, entendemos que a pesquisa que melhor se adequa ao nosso trabalho é a pesquisa participante, assim como a pesquisa qualitativa.

Adotando essa metodologia teórica, uma pesquisa participante pode ser vista como uma oportunidade para o intercâmbio intelectual entre pesquisadores e grupos de estudantes envolvidos nesse processo. Adotar a pesquisa participante como uma oportunidade para esse grupo implica questionar os métodos tradicionais de pesquisa nas ciências humanas, colocando em destaque as questões éticas e políticas na relação entre o pesquisador e os pesquisados, que são convidados a colaborar e dialogar no processo.

A fim de entendermos melhor essa vertente metodológica, faz-se necessário discorrer aqui que pesquisa participante emergiu nas metodologias qualitativas a partir das décadas de 1980 e 1990, como uma ocorrência ao esgotamento dos métodos quantitativos. Nessa perspectiva, as metodologias qualitativas se apresentam como alternativas ao modelo positivista aplicado às ciências humanas, buscando dimensões da realidade humana que foram ignoradas ou mascaradas pelo método.

Assim, todo o processo de investigação é concebido como um aprendizado educativo, em que cada atividade é vista como uma oportunidade de ampliar o conhecimento sobre a realidade. Esse conhecimento adquirido servirá de suporte para as decisões que serão tomadas, garantindo uma unidade ideológica e ética entre o pensamento e a ação. Dessa forma, o investigador não apenas se aprofunda em sua compreensão, mas também se compromete com a transformação da realidade em que está inserido, ou seja, um cenário escolar.

### **3.2 O ambiente da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Dom Basílio, onde reside um dos autores desta dissertação. Consideramos oportuno descrever sobre este município, que se torna o ponto inicial de aplicação da Semântica do Acontecimento, pois entendemos que essa teoria tem contribuído significativamente, por meio da adaptação de seus conceitos, para a melhoria dos resultados educacionais. Essa contribuição não se limitou apenas à turma participante desta pesquisa, mas se estendeu a outras turmas que têm contato com a professora pesquisadora, bem como os outros educadores da rede de ensino. O impacto da teoria se estende além da sala de aula, promovendo a divulgação e reflexões entre professores do município. Sabemos que a expansão da Semântica do Acontecimento não está restrita às universidades brasileiras e estrangeiras, pois chegou à educação básica e demonstrou seu potencial de transformar práticas pedagógicas e fomentar novas abordagens de ensino, promovendo um diálogo contínuo entre teoria e prática.

A cidade de Dom Basílio está localizada próxima à Chapada Diamantina, cercada por montanhas, às margens da BA 148. Com uma população estimada em 11.884 habitantes, de acordo com o último censo, 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pertence ao grupo de cidades que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo, com alcunha de Princesinha do Sudoeste da Bahia, sendo vista por muitos como uma cidade onde a tranquilidade, estilo aconchegante e receptividade atraem a todos. Terras de grandes riquezas naturais com sítios arqueológicos, conforme nos apresentam os pesquisadores Robson Bonfim de Caires e Carlos Alberto Santos Costa em seu artigo intitulado “Patrimônio arqueológico de Dom Basílio, Bahia, Brasil: nota prévia sobre sítios de arte rupestre”:

No universo dos sítios arqueológicos de arte rupestre do Brasil, gostaríamos de apresentar três exemplos, existentes no Morro do Engenho, situado no município de Dom Basílio, região semiárida do sudoeste da Bahia. Trata-se de uma área inserida em um espaço de transição entre a Serra Geral e a Borda Ocidental da Chapada Diamantina (Caires e Costa, 2019, p. 3).

Em seguida, acrescenta:

Nesta feição de relevo foram achados três sítios de arte rupestre – um pequeno abrigo e dois paredões a céu aberto –, onde os grafismos se encontram agrupados em seis painéis e algumas figuras isoladas. Os sítios foram georeferenciados, registrados fotograficamente e descritos, além de nominados respeitando a toponímia adotada pela população local, como: Loca dos Tapuias, Pedra de Fogo e Três Marias (Caires e Costa, 2019, p. 3).

Terra que foi caminho dos tropeiros<sup>11</sup>, possui uma longa e rica história, com arquitetura natural que encanta todos os passantes. A igreja Matriz se destaca pela beleza arquitetônica com a conservação de estrutura barroca tardia em alguns espaços internos do santuário, assim como a composição do altar central dedicado a São João e nas demais imagens que compõem o ambiente sangrado. Construída nos anos 1880 pelos fundadores da cidade, Rita Olímpia e Rodrigo Alves, a igreja tem como padroeiro São João Batista. Durante as festas juninas, a cidade se colore por toda parte, celebrando “a melhor época do ano”. É também o momento em que os universitários retornam às casas de suas famílias, aumentando o fluxo populacional nesse período.

De características ímpares, a cidade possui o Rio Brumado que contorna boa parte de seu traçado e que se contrasta com a região montanhosa, tendo a presença de belas cachoeiras localizadas nas comunidades rurais. A economia é voltada para a agricultura, com grande

---

<sup>11</sup> Eram condutores de tropas de cavalo ou mulas, que atravessavam extensas áreas transportando gado e mercadorias.

exportação de manga e maracujá. A maior parte da população concentra-se no meio rural e tem nas atividades da agricultura e pecuária seu meio de subsistência. Parte do percentual da população é classificado como pertencente à classe social baixa, considerando trabalho e rendimento, de acordo com critérios estabelecidos pelo IBGE.

Ainda é possível encontrar, em Dom Basílio, pessoas em frente de suas casas sentadas nos bancos ou cadeiras contando casos e sorrindo da vida. Pelas ruas da cidade, os passantes caminham sem pressa. E a vida pode ser observada por janelas sem grades, pessoas conferindo dinheiro sem restrições nas agências bancárias, celulares em banco de praças enquanto os namorados se distraem com o encontro marcado. Assim é possível notar, em Dom Basílio, “uma cidadezinha qualquer” muito amada pelos moradores e desejada pelas pessoas que costumam passar por ela.

**Figura 4** – Fotografia da cidade Dom Basílio-BA



Fonte: Portal Núcleo de Turismo.

No que diz respeito ao número de estabelecimentos escolares, a cidade possui quatro escolas de ensino fundamental, das quais três contam com uma estrutura ampla e oferecem ensino nos anos iniciais e finais. A quarta escola está localizada em um povoado mais distante da sede e oferece apenas os anos iniciais. Além disso, há um colégio estadual que atende à modalidade de ensino médio.

A escola definida para a realização da pesquisa atende às modalidades de ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Localizada no centro da cidade, a Escola Centro Educacional Padre Manoel Olímpio, conforme dados do Sistema de Gestão Escolar

Bravo<sup>12</sup>, atende atualmente a 718 alunos, sendo a maioria deles matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escola possui uma equipe gestora formada por diretor, vice-diretora, três coordenadores pedagógicos e uma especialista em psicopedagogia. É uma instituição que atende alunos da sede e das comunidades rurais mais próximas. Por ser a mais antiga da cidade, grande parte da população adulta de Dom Basílio estudou nela. O público é socialmente heterogêneo, pois os alunos residem em várias localidades. Essa característica faz com que a escola não possua uma identidade definida, já que não é vista como pertencente a uma comunidade específica, como acontece com escolas localizadas em bairros ou povoados

**Figura 5** – Fachada do Colégio Centro Educacional Padre Manoel Olímpio-BA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### 3.3 Os participantes da pesquisa

A turma que faz parte desta pesquisa é composta por alunos matriculados no oitavo ano do ensino fundamental. Trata-se de uma turma com 25 alunos, sendo 17 meninos e 8 meninas, dos quais 85% residem na zona rural. A escolha dessa turma para a aplicação do projeto se deu, primeiramente, pela heterogeneidade dos alunos, que apresentam características peculiares, variando dos mais desenvolvidos aos menos desenvolvidos. Além disso, a turma inclui um

---

<sup>12</sup>Esse sistema é uma ferramenta de gestão escolar inteligente utilizada pelo município desde 2008. Ganhando um maior destaque na Pandemia da Covid-19.

número significativo de alunos que foram transferidos recentemente de outra escola, fechada devido ao baixo número de matrículas.

A escolha pelo 8º ano também se justifica pelo fato de os alunos estarem se aproximando da reta final do ensino fundamental, tendo passado por mais avaliações externas, conforme apontam os dados problematizados no início deste trabalho. Como mencionado anteriormente, trata-se de um público muito diverso, que vai desde aqueles que sonham em prosseguir os estudos nas melhores faculdades do país, até os que afirmam publicamente estar na escola apenas por exigência da família. Nessas situações, há uma preocupação com a educação ofertada aos alunos, uma vez que, vivendo no interior, eles têm acesso limitado a oportunidades que fazem diferença nessa fase da vida. A cidade não oferece cinemas, livrarias, teatros, parques ou eventos musicais e culturais, aos quais os moradores de grandes centros urbanos têm acesso.

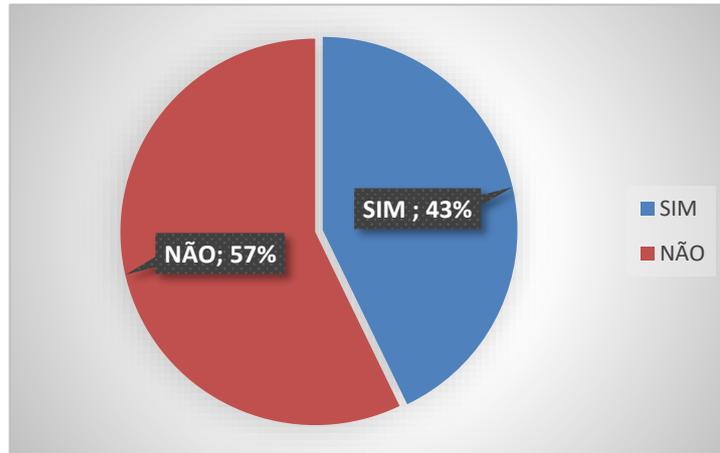
Outra situação a ser observada, e que interfere na aprendizagem dos alunos, diz respeito ao período da colheita de manga e maracujá. Durante a safra, muitos estudantes chegam à escola cansados e com sono, pois passam a noite nos galpões embalando frutas. Isso quando a infrequência não se torna corriqueira, o que exige a mobilização de toda a escola, com telefonemas, mensagens de texto e comunicação aos órgãos externos, como a Secretaria de Educação e o Conselho Tutelar.

Diante dessas práticas que desmotivam a participação dos alunos na escola, ou até mesmo o interesse deles nas aulas, somos provocados a rever nossas metodologias de ensino em conjunto com toda a comunidade escolar. Buscamos novas estratégias que nos permitam incluir, nas diferentes formas de intervenção, atividades que melhorem nossa atuação em sala de aula, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que influenciam o processo de aprendizagem e do papel que cada uma delas desempenha.

### **3.4 Problematização inicial**

O objeto inicial desta pesquisa foi a aplicação de um questionário (QI) com uma pergunta fechada, cujo objetivo era identificar a quantidade de alunos que afirmavam saber ou não interpretar um texto. Os resultados foram os seguintes:

**Gráfico 1** – Interpretação textual: Vocês acreditam que interpretam bem um texto?



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das respostas obtidas, ou seja, dos dados quantitativos, desenvolvemos as oficinas de leitura e interpretação (descritas e analisadas mais adiante) com foco no texto. Vale lembrar que utilizamos diversos gêneros textuais nas atividades, mas, para a teoria adotada nesta pesquisa, isso não é o mais importante. O que nos importa é entender que “texto é uma unidade de sentido integrado por enunciados” (Guimarães, 2012, p. 170). Sendo assim, procuramos aplicar, à luz da Semântica do Acontecimento (SA), atividades “capazes de desenvolver nos alunos, em cada nível: a capacidade de compreender um texto, poder pensar sobre ele, poder falar sobre ele; e a capacidade de produzir textos, os mais diversos, nas condições as mais diversas” (Guimarães, 2012, p. 170).

Por fim, aplicamos uma atividade de interpretação de texto do livro didático para comparar com as respostas do questionário e observar a “segurança” dos alunos ao serem indagados no QI.

#### 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros).

As Sequências Didáticas (SD), como conjuntos de atividades, oferecem diversas possibilidades comunicativas, mas, por si mesmas, não estabelecem o que constitui a chave de todo o ensino: as relações que se estabelecem entre professores, alunos e os conteúdos de aprendizagem. Essa metodologia, na forma de SD, é utilizada como um meio para mobilizar as relações que podem ser estabelecidas em sala de aula. Essas relações definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos.

É nessa ambiência que consideramos necessário utilizar o esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma vez que esses autores fundamentam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) e sugerem como fazer, pensar e trabalhar com os diferentes gêneros em sala de aula. Em nosso caso, não nos interessa o gênero textual, mas sim o texto, conforme dito anteriormente. Afinal, a centralidade de nossa pesquisa baseia-se na interpretação do texto.

Por isso, a tipologia textual não nos é relevante. “Isto seria colocar a problemática do texto a partir do plano do ensino normativo do texto e não do seu funcionamento” (Guimarães, 2012, p. 172). Nesse caso, estaríamos repetindo as mesmas convenções interpretativas em busca de resultados diferentes. Vale frisar que nosso foco é o texto como “uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento do dizer” (Guimarães, 2012, p. 25), mesmo que nessa SD sejam utilizados gêneros como romances, crônicas e poesias, buscando estabelecer a relação do aluno com o texto em diversas histórias.

Portanto, ao acrescentar novos espaços à sequência didática proposta, acreditamos que a execução de cada fase ocorra de maneira objetiva e satisfatória, funcionando como um percurso motivador para o ensino do texto. Isso está em consonância com o que propõe Zabala (1998, p. 74):

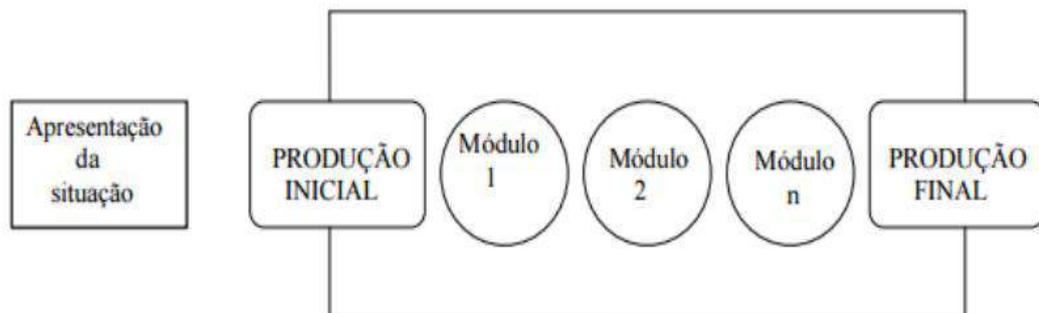
A motivação é a alma da sequência. Ou os alunos estão interessados ou a sequência se interrompe em alguma das fases. A atividade inicial pretende criar os primeiros interesses e deve ser a que provoca as perguntas. É, pois, a peça-chave da unidade. Ou se criam as condições para que os meninos e meninas formulem as questões que querem resolver ou dificilmente se pode seguir adiante.

Assim, motivados pelas leituras e, conseqüentemente, pela elaboração das atividades, procuramos abarcar todos os componentes curriculares, pois “a questão do texto é para todas

as disciplinas escolares e tem que projetar o fato de que é uma questão relativa ao modo de estar em sociedade hoje. Há textos para tudo, em todo lugar [...]” (Guimarães, 2012, p. 174). Portanto, esse movimento de leitura e interpretação não deve ser restrito a algo específico da disciplina Língua Portuguesa, mas sim a toda a rede de ensino.

A figura 6, a seguir, retrata a apresentação do esquema da sequência didática organizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – sequência didática para o oral e a escrita.

**Figura 6** – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Baseado no esquema acima, dedicaremos a apresentação da sequência didática que elaboramos e aplicamos em sala de aula, a partir da proposta dos estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Antes disso, vale salientar que, para o exercício da docência, é necessário atentar-se às palavras de Thiollent e Colette (2014, p. 213) ao afirmarem que:

O docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre. O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa e não em conhecimentos prontos, codificados em material de instrução.

De fato, antes de aplicar qualquer sequência didática (SD) ou outra metodologia, o professor precisa se embasar em pesquisas em sala de aula e planejar aulas cujas temáticas despertem o interesse dos alunos. Assim, deve-se fazer com que eles construam seus conhecimentos, ao invés de simplesmente receberem e decorarem conteúdos e respostas prontas que vêm no livro didático, ou até mesmo seguir uma linearidade de um ‘estilo’ de interpretação. Por isso, as aulas devem ser preparadas pelo professor, que identifica a realidade e busca fazer com que o conteúdo dialogue com a vida e o cotidiano do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, p. 21) esclarecem que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Em consonância com essas vertentes, podemos considerar novos modos de ensinar a interpretar um texto, utilizando a sequência didática (SD) à luz da Semântica do Acontecimento (SA) e, em nossa pesquisa, atentando-nos para o conceito da cena enunciativa. Para Carolina Machado (2020, p. 38),

A mudança no modo de abordar a questão do texto que é feita por ele (Guimarães) coloca conceitos semânticos e enunciativos em função da análise textual, fazendo com que a Semântica Enunciativa contribua para a análise e interpretação dos textos ao realizar uma descrição da produção do sentido.

Retomando o esquema apresentado na figura 6, os autores da escola de Genebra definem a estrutura de base de uma sequência didática como um processo formado por quatro etapas, quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática.

Por se tratar de uma sequência didática (SD) que contempla um número considerável de aulas e envolve etapas fora do ambiente escolar, consideramos importante que todos os envolvidos sejam informados sobre o processo. Por isso, optamos por manter aqui a apresentação do projeto para fins de conhecimento e orientação.

#### **4.1 Roteiro para aplicação do projeto**

A apresentação do projeto de pesquisa à comunidade escolar foi dividida em duas etapas, sendo elas:

##### **1ª Etapa** – Gestão, corpo docente e demais servidores da escola

A apresentação do projeto foi feita durante a reunião do Módulo 1, previamente agendada pela equipe pedagógica da escola, com a participação de todos os funcionários que integram o Centro Educacional Padre Manoel Olímpio (CEPMO). Consideramos importante que todos os servidores da escola tenham conhecimento sobre a realização do projeto, pois isso representa uma forma de conscientização para os alunos de que a escola só promove a

escolarização quando todo o grupo trabalha em sintonia. Foram exibidos slides com informações sobre o projeto, destacando os objetivos e a metodologia de trabalho adotada.

### **2ª Etapa – Apresentação aos discentes e seus responsáveis**

Para garantir a melhor organização e divulgação do projeto, a data e o horário da apresentação foram previamente agendados pela coordenadora pedagógica e informados aos alunos e seus respectivos responsáveis através de carta convocatória emitida pela direção. Mesmo que o projeto tenha sido desenvolvido pela professora regente da turma, isso não nos isenta de tal responsabilidade, sobretudo do consentimento dos pais, uma vez que a produção dos alunos foram objeto de nossas análises.

Para a apresentação do projeto em sala de aula, foram utilizados recursos de multimídia (notebook e televisão). Na oportunidade, foram relatados os protocolos do programa de mestrado profissional ProfLetras, bem como as exigências do comitê de ética, a fim de assegurar a seriedade do trabalho, sobretudo o desejo de avançar na qualidade da educação e tentar alcançar os níveis de aprendizagem desejáveis. Após a apresentação do projeto e o esclarecimento das dúvidas, foram entregues os documentos para assinatura, conforme a exigência do programa: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Nesse momento, foi explanado para a comunidade presente que a finalidade da realização deste trabalho é despertar o interesse dos alunos pelo texto e pelas amplas possibilidades de interpretação que a teoria da Semântica do Acontecimento nos proporciona. Nas palavras de Guimarães (2013, p. 201), “pela posição de semanticista podemos escolher aspectos de linguagem, não estou dizendo gramaticais, estou dizendo de linguagem, e proceder as análises que vão se projetando uma sobre as outras e levando a uma interpretação sustentada do texto”. Com isso, ao nos ancorarmos em subsídios teóricos e metodológicos, buscamos não apenas descrever a organização textual, mas também realizar a interpretação do texto, distinguindo-nos dos velhos hábitos de abordagens que têm como propósito descrever a coesão e a coerência, o gênero, a gramática normativa, entre outras categorias.

## **4.2 Apresentação da sequência didática**

A proposta desta (SD) concretiza os princípios metodológicos e viabiliza o trabalho em sala de aula. Inicialmente dividida em 12 módulos, conforme o quadro a seguir, cada módulo contemplará um determinado número de aulas, podendo sofrer alterações ao longo do projeto.

**Quadro 6 – Divisão dos Módulos: Aulas**

<b>Descrição do módulo</b>	<b>Número de aula prevista</b>
<b>Módulo 1</b> - Apresentação inicial da situação de interpretação e produção.	3 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulo 2</b> - Explorando o livro didático e modo como são elaboradas as perguntas interpretativas sobre os textos.	Atividade desenvolvida no contraturno.
<b>Módulo 3</b> - Produção inicial: os caminhos interpretativos/análise.	3 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulo 4</b> - Uma breve definição dos gêneros textuais.	1 aula – duração 50 minutos.
<b>Módulo 5</b> - Leitura e produção sobre a crônica “Debaixo da Ponte”.	5 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulo 6</b> - Leitura do romance “O Seminarista”.	3 aulas – duração de 50 minutos cada aula; Atividade desenvolvida na escola e no contraturno.
<b>Módulo 7</b> - Análise da produção: questões elaboradas sobre a crônica.	2 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulo 8</b> – Produção, Análise da produção, Questões elaboradas sobre o romance.	2 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulo 9</b> - Sarau de poesias em homenagem ao poeta Carlos Drummond.	5 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulo 10</b> – Elaboração das atividades e correção das produções.	2 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulo 11</b> - Análise de toda a coletânea produzida pelos alunos.	2 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulo 12</b> - Produção final: passando a limpo.	2 aulas – duração de 50 minutos cada aula.
<b>Módulos adicionais</b>	

Fonte: Dados da pesquisa.

A proposta foi elaborada considerando o perfil geral da turma. No entanto, nem sempre é possível desenvolver integralmente conforme o planejamento inicial, uma vez que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Alguns alunos assimilam a proposta com facilidade, enquanto outros encontram dificuldades para compreender a explicação da professora no primeiro momento. Por essa razão, os módulos apresentados poderão ser ajustados, respeitando as necessidades individuais de cada aluno e garantindo que todos tenham a oportunidade de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva.

#### ***4.2.1 Módulo 1 – Apresentação inicial da situação de interpretação e produção***

Objetivos: identificar o quantitativo de alunos que afirmam saber e não saber interpretar textos; estimular a participação coletiva da turma na definição de texto; e estabelecer diferenças na distribuição dos lugares de fala a partir dos exercícios elaborados pelos estudantes pela perspectiva da Semântica do Acontecimento.

Aulas – 1, 2 e 3.

A professora convidou a turma para um passeio à biblioteca municipal. Antes de saírem da escola, os alunos passaram em frente à biblioteca escolar, localizada na saída da instituição. Eles foram orientados a observar as prateleiras da biblioteca e, da mesma forma, convidados a fazer o mesmo na biblioteca municipal. Nesse espaço, foram estimulados a observar os títulos dos livros e o que mais chamou a atenção deles para uma leitura mais cuidadosa. Pensando em um ambiente de escuta e diálogo, foi proposto que falassem sobre os livros que já leram e se encontraram esses livros na biblioteca. Também foram indagados se o acesso a esses recursos se deu por meio de empréstimo, compras em livrarias ou através de leituras digitais. Esse momento foi dedicado às partilhas de leituras que cada um já fez ao longo de sua trajetória estudantil, destacando o enredo dessas obras de modo a proporcionar maior interesse dos demais alunos pelas narrativas apresentadas.

De volta à escola, todos sentados em formato de ‘U’, a professora mediou a experiência do contato com os diversos livros na biblioteca municipal, ouvindo os alunos e fazendo considerações sobre os fatos narrados por eles. Após várias discussões acerca do contato com os livros e das partilhas sobre os textos lidos, a turma foi provocada a refletir sobre o que é texto e se eles sabem interpretá-lo. Muitas definições de texto foram apresentadas pelos alunos, desde aquelas que vêm nos livros didáticos até outras que recebem impressas para leitura, assim como os livros que já leram. Cada um foi apresentando os conceitos que tem sobre “textos”, apontando, inclusive, os gêneros textuais. De maneira entusiasmada, a aluna do fundo gritava: “uma poesia”; o outro, embalado nessa ideia poética, acrescentava “romance”; e assim, as vozes da sala foram ganhando vida ao definirem texto por meio dos diversos gêneros textuais.

Com os diversos conceitos de texto e as relações com os gêneros textuais, a professora, como primeiro passo da diagnóstica, indagou aos alunos se eles sabem interpretar um texto, conforme o quadro que segue abaixo:

**Quadro 7 – Etapas da diagnóstica**

1. VOCÊ ACHA QUE INTERPRETA BEM?
( ) Sim
( ) Não

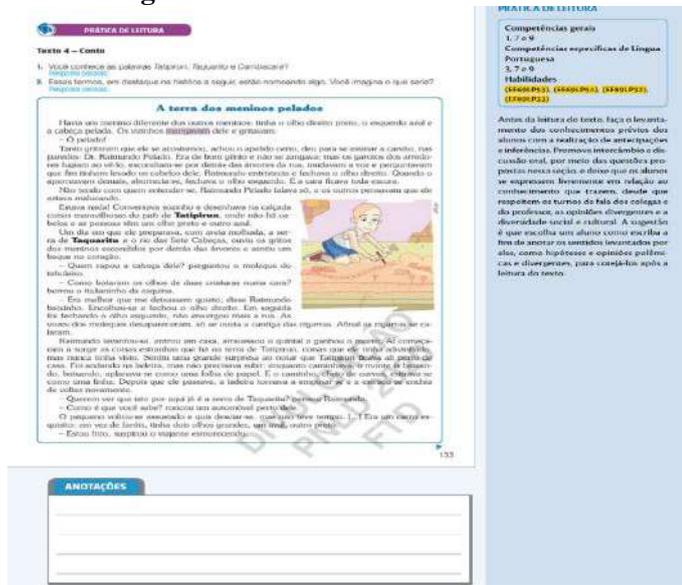
Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta foi formulada de maneira fechada para que os alunos pudessem ser objetivos em suas respostas, inclusive analisando a própria pergunta quanto ao ato de interpretar. Em seguida, foi proposto que lessem o texto “A Terra dos Meninos Pelados”, de Graciliano Ramos, contido no livro didático adotado pela escola, nas páginas 133 a 137. Sugeriu-se uma leitura

silenciosa e livre pelo espaço escolar, utilizando as sombras frondosas das árvores que embelezam a instituição. Os alunos foram orientados a repetir a leitura quantas vezes fosse necessário para assimilar melhor o conteúdo do texto. De volta à sala, os alunos foram estimulados a compartilhar suas impressões sobre a leitura, realizando uma retomada coletiva do texto, de modo que todos contribuíssem para a dinâmica em sala.

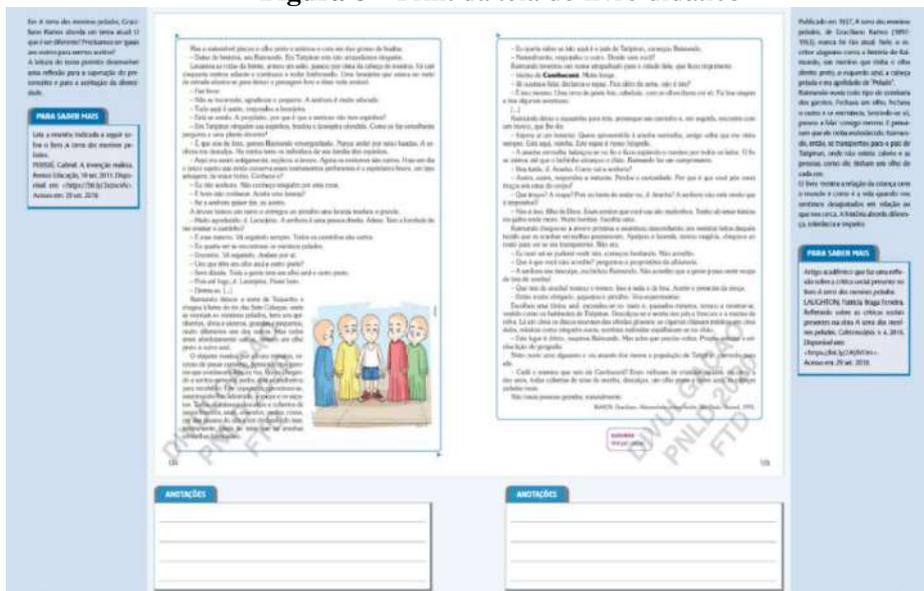
**4.2.2 Módulo 2 – Explorando o livro didático e modo como são elaboradas as perguntas interpretativas sobre os textos**

**Figura 7 – Print da tela do livro didático**



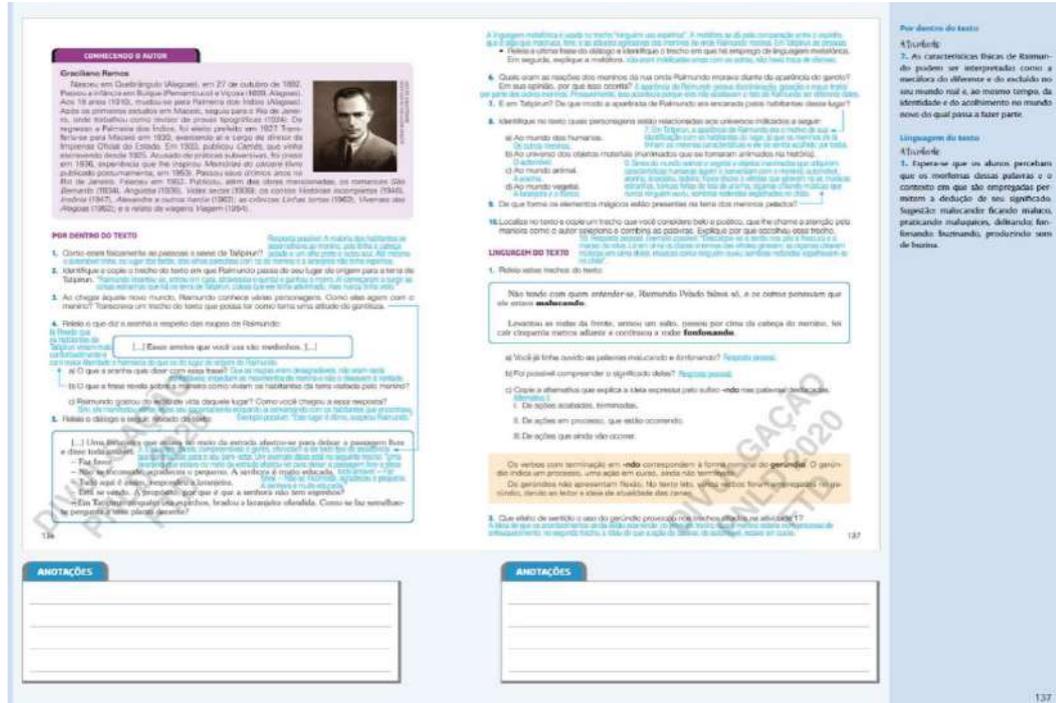
Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 133).

**Figura 8 – Print da tela do livro didático**



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 134-135).

Figura 9 – Print da tela do livro didático



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 136-137).

As questões propostas na atividade de leitura foram realizadas em casa, de modo que os alunos pudessem ter mais tempo para analisar melhor o texto que seria interpretado.

### 4.2.3 Módulo 3 – Produção inicial: os caminhos interpretativos/análise

#### Aulas 4, 5, e 6.

A atividade de interpretação do livro didático, com o subtema “Por dentro do texto”, contém 10 questões subjetivas. Como início da produção dos discentes, eles foram orientados a elaborar a 11ª questão, observando o modo como as perguntas foram formuladas pelo autor do livro. Foi destinado um tempo de 30 minutos para que os alunos pudessem reler as questões, as respostas que atribuíram e, conseqüentemente, o texto que norteou todo o trabalho.

Por se tratar de uma turma composta por 25 alunos, foi necessário selecionar uma amostragem das atividades desenvolvidas por eles para as análises desta dissertação. Portanto, de forma aleatória, selecionamos 20% das atividades da turma. Os alunos, assim como seus responsáveis e a equipe gestora da escola, foram informados sobre esse critério de seleção.

Apresentamos, a seguir, um quadro que nos permite aprofundar essa discussão a partir da observação de três aspectos: o modelo das perguntas de interpretação do texto “A Terra dos

Meninos Pelados” no livro didático, as sugestões de respostas propostas no LD e as respostas e perguntas elaboradas pelos alunos. Nessa dinâmica, procuramos observar o funcionamento da distribuição dos lugares sociais do aluno, do livro didático e do professor.

**Quadro 8** – Observação das perguntas do livro didático x sugestão de resposta x resposta dos alunos

PERGUNTAS DO LIVRO DIDÁTICO.	SUGESTÃO DE RESPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO.	RESPOSTA DOS ALUNOS A, B, C, D e E.
01 – Como eram fisicamente as pessoas e seres de Tatipirun?	A maioria dos habitantes se assemelhava ao menino, pois tinha a cabeça pelada e um olho preto e outro azul. Até mesmo o automóvel tinha, no lugar dos faróis, dois olhos parecidos com os do menino e a laranjeira não tinha espinhos.	Aluno A - Possuem o olho direito preto e o olho esquerdo azul, assim como Raimundo não possuem cabelos em suas cabeças, e onde os carros, animais, plantas e outros, todos podem falar. Ninguém é machucado ou ofendido por conta de seu comportamento por mais aparente esquisito que possa ser. Aluno B - Eram pelados. Aluno C - Era absolutamente calvos, tinham um olho preto e o outro azul. Aluno D - Eles eram carecas, de um olho preto e outro azul. Aluno E - Possuem olhos direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada.
02 – Identifique e copie o trecho em que Raimundo passa de seu lugar de origem para a terra de Tatipirun.	“Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. Aí começaram a surgir as coisas estranhas que há na terra de Tatipirun, coisas que ele tinha adivinhado, mas nunca tinha visto”.	Aluno A - Igual Aluno B - Igual Aluno C - Igual Aluno D - Igual Aluno E - Igual
03 – Ao chegar àquele novo mundo, Raimundo conhece várias personagens. Como elas agem com o menino? Transcreva um trecho do texto que possa ter como tema uma atitude de gentileza.	Elas eram dóceis, compreensivas e gentis, ofereciam a ele todo tipo de assistência que contribuísse para o seu bem-estar. Um exemplo disso está no seguinte trecho: “[...] Uma laranjeira que estava no meio da estrada afastou-se para deixar a passagem livre e disse toda amável: — Faz favor. — Não se incomode, agradeceu o pequeno. A senhora é muito educada.”	Aluno A - Trataram com gentileza, um carro começa a conversar com o garoto, logo em seguida uma laranjeira “Uma laranjeira que estava no meio da estrada afastou-se para deixar a passagem livre e disse toda amável...” Aluno B - Mas o automóvel piscou o olho pretos animou-o com um riso grosso de busina Aluno C - Com gentileza. “é bom não conhecer. Aceita uma laranja?” Aluno D - o olho preto e animou-se com o riso grosso de buzina Aluno E - Piscou o olho preto e animou-se com o riso grosso de buzina

PERGUNTAS DO LIVRO DIDÁTICO.	SUGESTÃO DE RESPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO.	RESPOSTA DOS ALUNOS A, B, C, D e E.
<p>04 – Releia o que diz a aranha a respeito das roupas de Raimundo: “[...] Esses arreios que você usa são medonhos. [...]”.</p> <p>O que a aranha quis dizer com essa frase?</p> <p>O que a frase revela sobre a maneira como viviam os habitantes da terra visitada pelo menino?</p> <p>Raimundo gostou do estilo de vida daquele lugar? Como você chegou a essa resposta?</p>	<p>Que as roupas eram desagradáveis, não eram nada confortáveis; impediam os movimentos do menino e não o deixavam à vontade.</p> <p>Revela que os habitantes de Tatipirun viviam mais confortavelmente e com maior liberdade e harmonia do que os do lugar de origem de Raimundo.</p> <p>Sim, ele manifestou várias vezes seu encantamento enquanto ia conversando com os habitantes que encontrava. Exemplo possível: “Este lugar é ótimo, suspirou Raimundo.”</p>	<p>Aluno A -</p> <p>a) Que as roupas estavam gastas e pareciam desconfortáveis</p> <p>b) Que as pessoas que lá moravam presavam pela qualidade e boa aparência.</p> <p>c) Sim. Atravéz do diálogo do garoto com os habitantes.</p> <p>Aluno B - Que as roupas que ele usam não são boas.</p> <p>Aluno C - a) Que as roupas de Raimundo eram feias</p> <p>b) Usavam túnicas</p> <p>c) Sim. Ele só voltou para o lugar que morava, porque ele precisava estudar a tarefa de geografia.</p> <p>Aluno D - a) Que as roupas dele eram esquisitas</p> <p>b) Que as roupas deles eram diferentes</p> <p>c) Sim. Porque todos eram gentis e não zombavam dele</p> <p>Aluno E - a) Que as roupas deles eram feias.</p> <p>b) Que as roupas deles eram diferentes</p> <p>c) Sim. Porque todos eram gentis e não zombavam dele</p>
<p>05 – Releia o diálogo a seguir, retirado do texto:</p> <p>“[...] Uma laranjeira que estava no meio da estrada afastou-se para deixar a passagem livre e disse toda amável:</p> <p>— Faz favor.</p> <p>— Não se incomode, agradeceu o pequeno. A senhora é muito educada.</p> <p>— Tudo aqui é assim, respondeu a laranjeira.</p> <p>— Está se vendo. A propósito, por que é que a senhora não tem espinhos?</p> <p>— Em Tatipirun ninguém usa espinhos, bradou a laranjeira ofendida. Como se faz semelhante pergunta a uma planta decente?”</p>	<p>A linguagem metafórica é usada no trecho “ninguém usa espinhos.” A metáfora se dá pela comparação entre o espinho, que é algo que machuca, fere, e as atitudes agressivas dos meninos de onde Raimundo morava. Em Tatipirun as pessoas não eram indelicadas umas com as outras, não havia troca de ofensas.”</p>	<p>Aluno A - Associa os espinhos, à educação dos moradores. Pois quando você é considerado uma má pessoa usa seus “espinhos” para machucar as pessoas tanto de forma física quanto verbal</p> <p>Aluno B - Usa espinhos</p> <p>Aluno C - “Como se faz semelhante pergunta a uma planta descente”. Porque lá ninguém machuca ninguém e espinhos significam machucar</p> <p>Aluno D - Em Tatipirum ninguém usa espinhos, que ninguém fala mal com as pessoas.</p> <p>Aluno E - Que nenhuma pessoa machuca ela.</p>

PERGUNTAS DO LIVRO DIDÁTICO.	SUGESTÃO DE RESPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO.	RESPOSTA DOS ALUNOS A, B, C, D e E.
<p>Releia a última frase do diálogo e identifique o trecho em que há emprego de linguagem metafórica. Em seguida, explique a metáfora.</p>		
<p>06 – Quais eram as reações dos meninos da rua onde Raimundo morava diante da aparência do garoto? Em sua opinião, por que isso ocorria?</p>	<p>A aparência de Raimundo gerava discriminação, gozarão e maus-tratos por parte dos outros meninos. Provavelmente, isso acontecia porque eles não aceitavam o fato de Raimundo ser diferente deles.</p>	<p>Aluno A - Eles achavam estranhos e um tanto perturbador. Ocorria porque a aparência do garoto não era “normal”, pois, além de ter a cabeça sem nenhum fio de cabelo, também possuía os olhos de cores diferentes.  Aluno B - Que Raimundo era esquisito, porque ele era o único diferente.  Aluno C - De gozação, porque Raimundo era diferente deles.  Aluno D - Que Raimundo era esquisito. Porque ele era o único diferente.  Aluno E - Mangavam deles, porque eles eram diferentes.</p>
<p>07 – E em Tatipirun? De que modo a aparência de Raimundo era encarada pelos habitantes desse lugar?</p>	<p>Em Tatipirun, a aparência de Raimundo era o motivo de sua identificação com os habitantes do lugar, já que os meninos de lá tinham as mesmas características e ele se sentia acolhido por todos.</p>	<p>Aluno A - Era visto como um semelhante, pois os outros moradores também possuíam a cabeça” pelada” e olhos diferentes.  Aluno B - Ele era normal, pois ele era igual as outras pessoas.  Aluno C - Normal.  Aluno D - Ele era normal. Normal porque ele era igual a todas as pessoas.  Aluno E - Era normal pois todos eram iguais</p>
<p>08 – Identifique no texto quais personagens estão relacionadas aos universos indicados a seguir:  a) Ao mundo dos humanos.  b) Ao universo dos objetos materiais (inanimados que se tornaram animados na história).  c) Ao mundo animal.  d) Ao mundo vegetal</p>	<p>a) Os outros meninos.  b) O automóvel.  c) A aranha.  d) A laranjeira e o tronco.</p>	<p>Aluno A - a. os meninos  b. ao carro  c. a aranha  d. a laranjeira  Aluno B - ao mundo dos humanos  Aluno C - a. os outros meninos  b. o carro  c. a aranha  d. a laranja  Aluno D - a. os meninos de rua  b. o carro  c. a aranha vermelha  d. a laranjeira  Aluno E - a. o menino de rua  b. o carro  c. a aranha  d. a laranjeira</p>

PERGUNTAS DO LIVRO DIDÁTICO.	SUGESTÃO DE RESPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO.	RESPOSTA DOS ALUNOS A, B, C, D e E.
09 – De que forma os elementos mágicos estão presentes na terra dos meninos pelados?	Seres do mundo animal e vegetal e objetos inanimados que adquirem características humanas (agem e conversam com o menino); automóvel, aranha, laranjeira, ladeira; havia discos e vitrolas que giravam no ar, músicas estranhas, túnicas feitas de teia de aranha, cigarras chiando músicas que nunca ninguém ouviu, sombras redondas espalhadas no chão.	Aluno A - <b>Estão representados como pessoa do cotidiano.</b> Aluno B - <b>Todo mundo é muito educado</b> Aluno C - <b>Com pessoas e coisas do dia a dia</b> Aluno D - <b>Todo mundo é muito educado</b> Aluno E - <b>Todo mundo era educado</b>
10 – Localize no texto e copie um trecho que você considere belo e poético, que lhe chame a atenção pela maneira como o autor seleciona e combina as palavras. Explique por que escolheu esse trecho.	Resposta pessoal exemplo possível “Descalçou-se e sentiu nos pés a frescura e a maciez da relva. Lá em cima os discos enormes das vitrolas giravam; as cigarras chiavam músicas em cima deles, músicas como ninguém ouviu; sombras redondas espalhavam-se no chão.”.	Aluno A - <b>Às vezes dos moleques desaparecessem, só se ouvia a cantiga das cigarras. Afinal, as cigarras se calaram.</b> Aluno B - <b>Estou frito suspirou o viajante esmadrada</b> Aluno C - <b>Em branco</b> Aluno D - <b>Em branco</b> Aluno E - <b>Em branco</b>
<b>11. PERGUNTAS ELABORADAS PELOS ALUNOS A, B, C E D.</b>	<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	
<b>ALUNO A</b> – Quando Raimundo criou o mundo de Tatipirun para que finalidade?	Para fugir da realidade em que ele morava, para se refugiar em um mundo em que todas as pessoas são iguais a ele que tratam todos com educação.	
<b>ALUNO B</b> - O que a aranha falou para Raimundo? <b>ALUNO C</b> - Por qual motivos os outros meninos zombavam de Raimundo?	Esses arreios que você usa são feios Por ele ser careca e ter a cor dos olhos diferentes	
<b>ALUNO D</b> – Qual era a semelhança entre os meninos que morava em Tatipirun?	Educação e fisicamente	
<b>ALUNO E</b> – Por que o Raimundo criou Tatipirun?	Porque é uma terra em que ele se sente amado.	

Fonte: Dados da pesquisa.

De posse das folhas recolhidas dos alunos, procedemos à avaliação das respostas da atividade, utilizando como parâmetro as respostas sugeridas pelas autoras do LD em uso, no

manual do professor. Assim, criamos uma tipologia de conceitos de desempenho, cujas categorias são sinalizadas conforme a definição operacional abaixo:

**Quadro 9** – Categorias de conceitos de desempenho

CONCEITO	SIGNIFICADO
RB	Resposta em branco
RPC	Respondida parcialmente a contento
RC	Respondida a contento
RSA	Resposta sem aproveitamento

Fonte: Dados da pesquisa.

Do estudo das respostas contidas nas folhas de exercícios, resultou o quadro abaixo, que corresponde a um demonstrativo do desempenho geral dos alunos. Os conceitos nele registrados foram quantificados e transformados em índices percentuais, a fim de facilitar a análise comparativa desses resultados com os obtidos na próxima etapa.

**Quadro 10** – Demonstrativo do desempenho geral dos alunos

Questões	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
1º	RC	RSA	RPC	RPC	RPC
2º	RC	RC	RC	RC	RC
3º	RC	RSA	RPC	RPC	RPC
4º	RC	RSA	RPC	RPC	RPC
5º	RPC	RSA	RPC	RPC	RPC
6º	RC	RPC	RC	RC	RPC
7º	RC	RC	RC	RC	RC
8º	RC	RSA	RC	RC	RC
9º	RPC	RPC	RPC	RPC	RPC
10º	RPC	RSA	RB	RB	RB

Fonte: Dados da pesquisa.

Tomando como parâmetro as sugestões de respostas no LD e as respostas atribuídas pelos alunos, observamos que, na primeira questão, 100% dos alunos selecionados para este trabalho foram direcionados para uma resposta explícita no texto, localizada logo no primeiro parágrafo. Isso nos permite perceber o funcionamento da distribuição das perguntas em uma atividade interpretativa, uma vez que os alunos supõem que a primeira pergunta foi elaborada a partir do primeiro parágrafo. As respostas dessa questão não se distanciam da sugestão do manual, embora 80% delas se restrinjam apenas às características físicas de Raimundo, conforme aponta o primeiro parágrafo do texto: “Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha um olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada” (Oliveira e Araújo, 2018, p. 133). Apenas o aluno A explorou outras partes do texto, oferecendo uma resposta mais completa ao enunciado. Ao apontar as características de outros personagens, o aluno alinhou

sua resposta à proposta sugerida: “Possuem o olho direito preto e o olho esquerdo azul, assim como Raimundo não possuem cabelos em suas cabeças, e onde os carros, animais, plantas e outros, todos podem falar. Ninguém é machucado ou ofendido por conta de seu comportamento, por mais aparente esquisito que possa ser”.

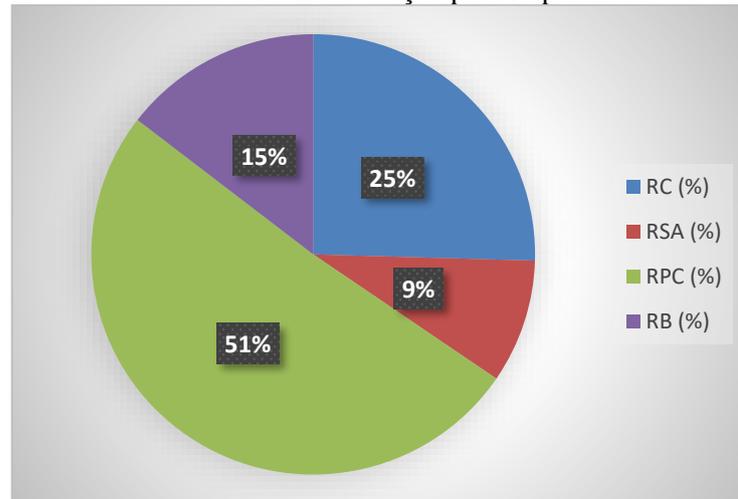
Em uma análise comparativa entre as sugestões de respostas do manual do professor e as respostas fornecidas pelos alunos, observamos mais semelhanças do que distinções, especialmente nas questões em que a resposta é explicitamente apresentada no texto. Um exemplo disso pode ser visto na segunda questão, que solicita aos alunos que identifiquem e copiem o trecho em que Raimundo, personagem principal da história, sai de seu lugar de origem para a terra de Tatipirun, descrita na primeira página do texto, especificamente no 9º parágrafo. Nessa questão, 100% dos alunos responderam conforme a sugestão do manual.

Interessante observar o funcionamento da resposta da terceira questão em que se pergunta sobre o modo como Raimundo foi tratado em Tatipirun e, em seguida, propõe para transcrever uma passagem do texto confirmando a resposta do aluno, dada anteriormente. Nessa questão, 40% dos alunos responderam conforme propõe a pergunta, já os 60% apenas transcreveram o que estava no texto sem contemplar a resposta do manual. Nesse ponto, observamos que a interpretação fica subordinada aquilo que está explícito no texto.

É importante ressaltar que, no exercício tomado para análise, essa categoria de perguntas explícitas no texto corresponde a 80% das questões ali apresentadas, o que corrobora para uma predileção por questões centradas em conhecimentos superficiais. Essas questões, via de regra, pautam-se em verbos no modo imperativo, do tipo: *identifique, transcreva, localize*, resultando, portanto, em exercícios que não favorecem a reflexão crítica sobre o texto e primando por um trabalho de identificação de informações superficiais. Sendo assim, é possível destacarmos o caráter problemático da seção por *dentro do texto* que, calcado numa visão tradicional de ensino, prima por questões de mera cópia e localização de informações contidas na superfície textual em detrimento de interpretação crítico-reflexiva. Isso demonstra a necessidade de o professor promover adaptações nessas questões antes de sugeri-las aos alunos.

Para isso, Guimarães (2012, p. 171) nos indica que “é preciso mostrar aos alunos todas as questões relativas às conexões próprias da textualidade, que nada mais são do que marcas da integração dos enunciados no texto”. Em seguida, o autor acrescenta que o próprio texto contém essa articulação entre os enunciados, o que facilita a interpretação e compreensão.

A partir dessa perspectiva, observemos o desempenho dos alunos diante desse bloco de perguntas por meio do gráfico a seguir.

**Gráfico 2 – Distribuição por Respostas**

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, por meio do gráfico acima, um baixo índice de respostas sem aproveitamento, conforme o manual, em comparação às respondidas parcialmente a conteúdo e às respondidas a conteúdo. A maioria das questões respondidas a conteúdo são aquelas que exigem apenas a cópia de excertos do texto, não demandando grande “esforço” no processo de compreensão textual, como apontam a 2ª e a 7ª questões, nas quais 100% dos alunos responderam a conteúdo. Embora outras questões também direcionassem para respostas explícitas no texto, elas não foram classificadas como RC (Resposta a Conteúdo), segundo o manual. Essa ocorrência pode ser justificada por uma certa confusão que os alunos frequentemente demonstram no processo de identificar a passagem do texto que responde, de fato, à pergunta formulada. Um exemplo disso pode ser observado na 5ª questão.

#### Quadro 11 – Resposta a Conteúdo

05 – Releia o diálogo a seguir, retirado do texto:

”[...] Uma laranjeira que estava no meio da estrada afastou-se para deixar a passagem livre e disse toda amável:

— Faz favor.

— Não se incomode, agradeceu o pequeno. A senhora é muito educada.

— Tudo aqui é assim, respondeu a laranjeira.

— Está se vendo. A propósito, por que é que a senhora não tem espinhos?

— Em Tatipirun ninguém usa espinhos, bradou a laranjeira ofendida. Como se faz semelhante pergunta a uma planta decente?”

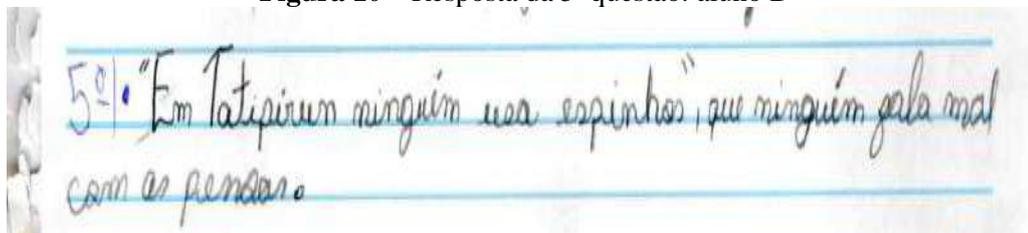
**Releia a última frase do diálogo e identifique** o trecho em que há emprego de linguagem metafórica. Em seguida, explique a metáfora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora a questão 5 direcione o aluno para a “última frase do diálogo”, apenas o aluno D “identifica” o trecho, inserindo-o na resposta, mas não consegue explicar, a conteúdo, de

acordo com o manual, a relação metafórica entre os espinhos com as atitudes agressivas dos meninos a Raimundo, conforme certificamos a seguir:

**Figura 10** – Resposta da 5ª questão: aluno D

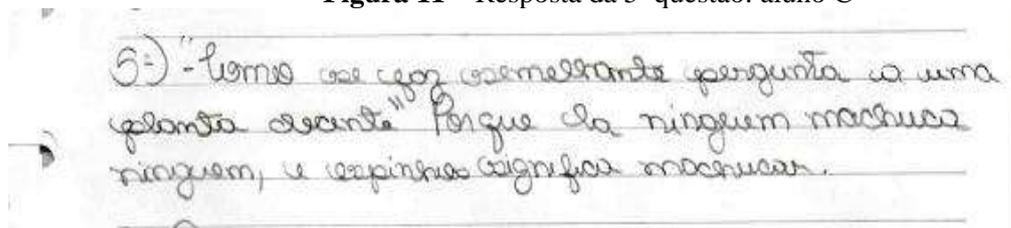


5º Em Tatipirun ninguém usa espinhos, que ninguém fala mal com as pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Já o aluno C apresenta outro fragmento do texto, mas consegue estabelecer a relação metafórica, conforme solicitado pela questão. Está dito:

**Figura 11** – Resposta da 5ª questão: aluno C

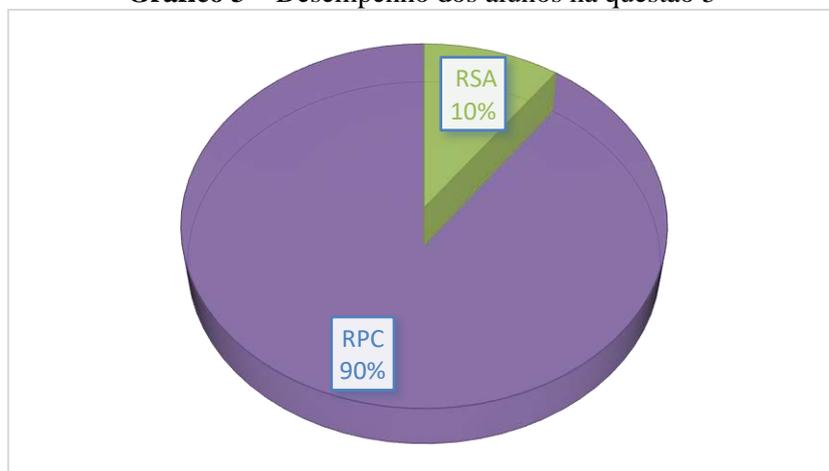


5º) "Como se faz semelhante pergunta a uma planta decente". Porque lá ninguém machuca ninguém, e espinhos significa machucar"

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa questão, temos o seguinte gráfico para melhor ilustrar o desempenho dos alunos:

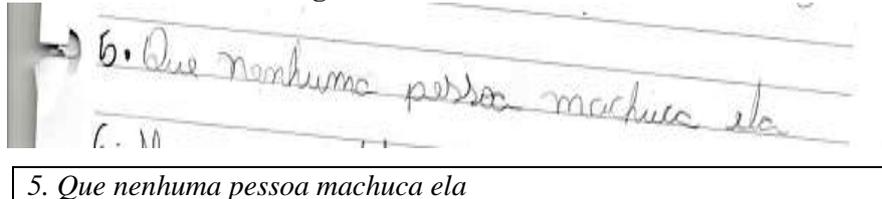
**Gráfico 3** – Desempenho dos alunos na questão 5



Fonte: Dados da pesquisa.

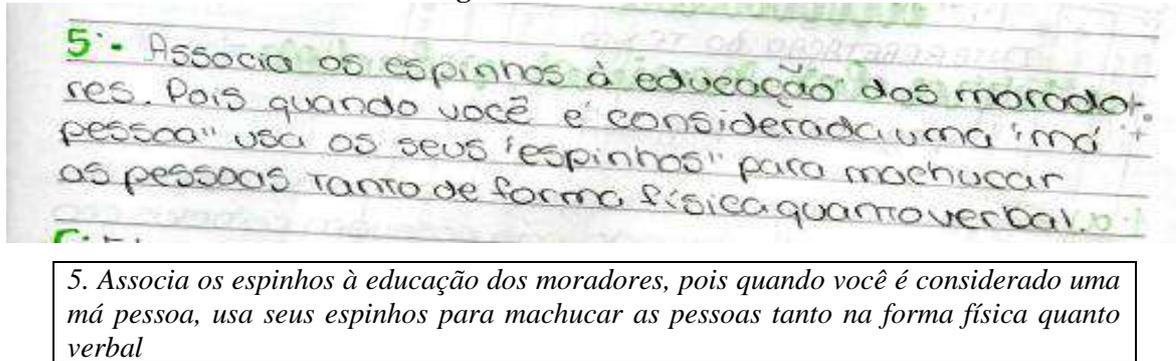
Conforme podemos notar nessa questão, 90% dos alunos apresentaram respostas que se distanciam, parcialmente, da proposta do manual. A seguir, apresentamos outros exemplos de respostas que foram classificadas como **Respostas Parcialmente a Contendo (RPC)**.

**Figura 12 – Recorte RPC 1**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Figura 13 – Recorte RPC 2**

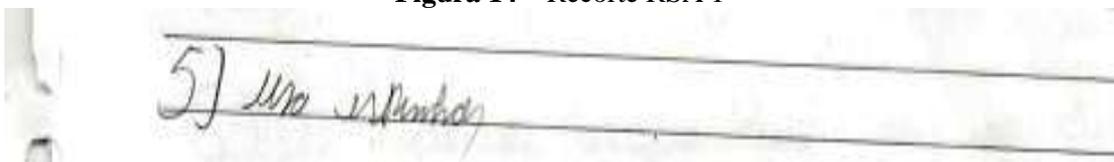


Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo que é possível notar nos recortes acima, o sentido metafórico do termo “espinhos” atribui sentidos a pessoas más que podem ferir e machucar os outros. Esse conceito foi facilmente compreendido pelos alunos, que apresentaram diversas formas de interpretar esses sentidos estabelecidos no texto. No entanto, 80% deles não identificaram o trecho conforme sugerido na questão, resultando em respostas apenas parcialmente corretas. É válido ressaltar que a correção desse exercício se pautou no que postularam as autoras no manual do professor, cuja reprodução se encontra nas páginas 48-51 deste trabalho.

Apenas uma questão foi classificada com RSA, com base no manual. O aluno B inseriu como resposta o que está presente na figura 14.

**Figura 14 – Recorte RSA 1**



<i>Um espinho</i>
-------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse caso, o aluno copiou o trecho de forma fragmentada, omitindo o uso do “ninguém” para complementar a citação, resultando em uma resposta superficial, que não estabelece a relação metafórica conforme orientado pela questão. Assim, na questão 5, mesmo sendo uma pergunta explícita, os alunos não conseguiram contemplar adequadamente a proposta do livro didático.

Esse fato evidencia que a dificuldade enfrentada pelos alunos na elaboração de suas respostas resulta, muitas vezes, na mera transcrição de excertos do texto, que raramente exigem algum esforço intelectual. Como mencionado anteriormente, isso se resume a um ato mecânico de responder utilizando apenas os comandos Ctrl + C e Ctrl + V<sup>13</sup>. Essa prática corrobora a ideia de que os discentes estão “treinados” a responder apenas a questões que requerem cópias e repetições, sem realmente engajar-se em um processo de interpretação crítica.

Diante das respostas atribuídas pelos alunos, com base nas sugestões do manual do professor, notamos uma dificuldade significativa na interpretação textual. Observamos que o estilo de perguntas do livro didático apresenta um modelo que não explora adequadamente o texto, mas que direciona os alunos para determinados parágrafos, limitando, assim, uma interpretação mais reflexiva e crítica. Essa abordagem pode levar os alunos a uma interpretação “automática” dos enunciados, o que, como discutido nas análises anteriores, os faz perder a essência da proposta do livro didático.

Com isso, podemos sintetizar o desempenho dos alunos da seguinte maneira:

- **Aluno A** mostrou um alto nível de precisão, com a maior porcentagem de respostas corretas (70%) e a menor porcentagem de respostas parcialmente corretas (30%);
- **Aluno B** teve a maior variedade de respostas, com uma predominância de respostas sem aproveitamento (60%);
- **Alunos C e D** apresentaram padrões idênticos, com uma proporção considerável de respostas parcialmente corretas (50%);
- **Aluno E** teve uma predominância de respostas parcialmente corretas (60%).

No que concerne às perguntas elaboradas pelos alunos, conforme vimos no quadro acima, seguida de suas respostas, observamos que dos 5 alunos, 4 citaram o personagem Raimundo nas perguntas, como podemos ver no quadro 12.

---

<sup>13</sup> Técnica utilizada na informática que corresponde aos comandos de copiar textos de um suporte e colá-los em outro.

**Quadro 12** – Respostas dos alunos A, B, C e E

ALUNO A – Quando <b>Raimundo</b> criou o mundo de Tatipirun para que finalidade?
ALUNO B- O que a aranha falou para <b>Raimundo</b> ?
ALUNO C – Por qual motivos os outros meninos zombavam de <b>Raimundo</b> ?
ALUNO E – Por que o <b>Raimundo</b> criou Tatipirun?

Fonte: Dados da pesquisa.

Isso demonstra que os alunos conseguiram identificar o lugar de destaque do personagem principal da história, Raimundo, mencionado por 80% deles. Essa identificação segue o padrão observado nas três primeiras questões do livro didático, assim como nas 6ª e 7ª questões, em que o nome de Raimundo aparece nas respostas. Os alunos fazem referência direta ao personagem principal, além de relacioná-lo com os outros personagens que convivem com ele.

O aluno D deixa subentendido o nome de Raimundo ao indagar a semelhança dos personagens que moravam em Tatipirun, fazendo, assim, uma pergunta mais específica do texto, embora atribui uma resposta mais abrangente ao citar *educação e fisicamente*.

Observamos que os alunos A e E elaboraram perguntas semelhantes. O aluno A formula uma pergunta que remete a uma marca temporal, mas não oferece uma resposta objetiva, limitando-se a mencionar a finalidade pela qual Raimundo criou seu mundo: “Para fugir da realidade em que ele morava, para se refugiar em um mundo em que todas as pessoas são iguais a ele e tratam todos com educação”. O aluno E, por sua vez, faz uma pergunta focada na finalidade de forma direta e clara, respondendo com uma frase bem elaborada: “Porque é uma terra em que ele se sente amado”.

Essas perguntas têm um caráter geral, exigindo que o leitor tenha um conhecimento mais abrangente da história, o que é um indicativo positivo na construção de habilidades interpretativas. Em contrapartida, os alunos B e C, embora tenham elaborado perguntas diferentes, apresentaram um conteúdo mais específico do texto. O aluno B fez uma pergunta que carecia de coerência, inclusive em sua resposta, mesmo utilizando um fragmento do texto. É interessante notar que a 11ª questão interpretativa foi retirada dos parágrafos finais da história, o que nos leva a hipotetizar que os alunos podem estar habituados a seguir uma sequência lógica de perguntas que acompanha a ordem do texto. Essa abordagem pode limitar a profundidade da interpretação e a capacidade dos alunos de articular ideias de forma mais criativa e abrangente.

Ao observar o funcionamento das perguntas do LD em análise e as respostas sugeridas no manual, notamos como as atividades não exploram melhor o texto e nem provocam outros desdobramentos de leitura. Conforme podemos certificar pelas próprias respostas atribuídas

pelos estudantes, distanciam-se de atividades capazes de desenvolver nos alunos “a capacidade de compreender um texto, poder pensar sobre ele, poder falar sobre ele; e a capacidade de produzir textos, os mais diversos, nas condições as mais diversas” (Guimarães, 2012, p. 170). À medida que observamos as questões elaboradas pelos alunos, percebemos o quanto eles ficam presos a um ritual de perguntas que não se distanciam daquilo que, provavelmente, estão habituados de acordo com o LD.

Com isso,

É preciso fazer com que a interpretação seja objetivamente direcionada por um procedimento expressamente estabelecido para que assim se tenha um ganho de compreensão que mostre o que o texto significa e não necessariamente o que pessoas específicas dizem que o texto significa (Guimarães, 2013a, p. 14).

Diante das discussões desenvolvidas até aqui, na diagnóstica, nos ancoramos com maior segurança na teoria proposta pela SA ao analisar as atividades desenvolvidas pelos alunos, apagando aquele olhar fixo de redator se a atividade está certa ou errada, mas sim se ela faz sentido. Conforme nos orienta o pesquisador Eduardo Guimarães (2012, p. 169-170):

A questão central, para o ensino de compreensão e produção de texto, não é a da correção linguística, o que não quer dizer que os aspectos conhecidos como gramaticais não tenham interesse. Ou seja, o principal a se observar no texto não é se ele é correto, segundo um padrão linguístico normatizado. Trata-se de considerar como ele faz sentido.

O que buscamos desenvolver aqui foi demonstrar como é possível estabelecer um procedimento, de um lugar de leitor-semanticista, e “dizer que sentidos são produzidos num texto e como compreender este processo de produção de sentido, para que a análise do texto não seja, simplesmente, a simples ‘decodificação’” (Guimarães, 2013b, p. 14) conforme identificamos na atividade em análise.

#### ***4.2.4 Módulo 4 – Uma breve definição dos gêneros textuais***

##### Aula 7.

Como dito, em outro momento, o intuito de nosso trabalho não leva em consideração o gênero textual. Iremos apenas “(re)lembrar” aos alunos sobre as características que os textos possuem que os fazem ser rotulados com um determinado gênero. Nessa sequência, iremos trabalhar os textos que são classificados como gênero romance, crônica e poesia, seguindo

também a própria orientação do Documento Curricular Referencial de Dom Basílio (DCRDB) que orienta:

**Figura 15** – Print da tela do DCRDB do 8º ano

<b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b>	<p>(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</p> <p>(EF89LP35) Criar contos ou crônicas – visuais ou escritas – (líricas, de aventura, de ficção científica), usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos do gênero.</p> <p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de outros gêneros textuais, indicando as rubricas; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação.</p> <p>(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (poemas concretos, <i>ciberpoemas</i>, haicais, líras, microrroteiros, lambelambes etc.), explorando o uso de recursos sonoros, semânticos e visuais, propiciando diferentes efeitos de sentido.</p> <p>(Nova) Produzir textos de diferentes gêneros, fazendo uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância e pleonasmo.</p>	<p>Coesão sequencial e referencial; Discurso direto e indireto; Contos; Crônicas; Poemas (concretos, haicais, <i>ciberpoemas</i>, líras, microrroteiros, lambe-lambe); Paródia; Modalização; Cartas abertas; Abaixo assinados; Petição; <i>Slide</i>; Peças publicitárias (cartaz, banner, <i>indoor</i>, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i>, propaganda de rádio, TV); Fichamento; Roteiro de vídeos.</p>
-------------------------	--	--

Fonte: Bahia (2020).

Será projetado em um Datashow, os textos que serão trabalhados e os gêneros que eles fazem parte. O romance “O Seminarista”, de Bernardo Guimarães, faz parte de um projeto mais extenso desenvolvido pela professora durante o ano letivo que configura com a leitura “obrigatória” pertencente ao grupo de seis livros que devem ser lidos nesse íterim. Sendo eles: “Mariana”, “A marca de uma lágrima” e “A Droga do amor”, de Pedro Bandeira; “Um rosto no computador”, “O mistério do 5 estrelas” e “O rapto do garoto de ouro”, de Marcos Rey. Como a prática do projeto culminou no período em que os alunos estavam realizando a leitura do livro “O seminarista”, isso justifica a produção deles referente a esse romance. Os outros gêneros se aplicam ao projeto literário “Drummond, o poeta de sete faces” desenvolvido pelos alunos em homenagem ao grande poeta de Itabira. Nesse trabalho, os textos utilizados foram as poesias e crônicas de Drummond<sup>14</sup>. Aqueles que serviram de base para as análises e proposta de um jogo com a simulação dos lugares sociais foram, respectivamente: a crônica “Debaixo da Ponte” e a poesia “Congresso internacional do medo”.

#### **4.2.5 Módulo 5 – Leitura e produção sobre a crônica “Debaixo da Ponte”**

Aulas - 08, 09, 10, 11e 12 (aulas geminadas).

<sup>14</sup> O roteiro do sarau segue em anexo.

A atividade será realizada fora da sala de aula. Os alunos serão convidados a levarem suas cadeiras para os espaços externos da escola, precisamente para “debaixo da árvore”. Eles receberão uma cópia da crônica que segue abaixo:

### Debaixo da ponte, de Carlos Drummond de Andrade

Moravam debaixo da ponte. Oficialmente, não é lugar onde se more, porém eles moravam. Ninguém lhes cobrava aluguel, imposto predial, taxa de condomínio: a ponte é de todos, na parte de cima; de ninguém, na parte de baixo. Não pagavam conta de luz e gás, porque luz e gás não consumiam. Não reclamavam contra falta d'água, raramente observada por baixo de pontes. Problema de lixo não tinham; podia ser atirado em qualquer parte, embora não conviesse atirá-lo em parte alguma, se dele vinham muitas vezes o vestuário, o alimento, objetos de casa. Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte.

À tarde surgiu precisamente um amigo que morava nem ele mesmo sabia onde, mas certamente morava: nem só a ponte é lugar de moradia para quem não dispõe de outro rancho. Há bancos confortáveis nos jardins, muito disputados; a calçada, um pouco menos propícia; a cavidade na pedra, o mato. Até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua. O que morava não se sabe onde vinha visitar os de debaixo da ponte e trazer-lhes uma grande posta de carne.

Nem todos os dias se pega uma posta de carne. Não basta procurá-la; é preciso que ela exista, o que costuma acontecer dentro de certas limitações de espaço e de lei. Aquela vinha até eles, debaixo da ponte, e não estavam sonhando, sentiam a presença física da ponte, o amigo rindo diante deles, a posta bem pegável, comível. Fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe freqüentá-lo, e aqueles três o sabiam, de longa e olfativa ciência.

Comê-la crua ou sem tempero não teria o mesmo gosto. Um de debaixo da ponte saiu à caça de sal. E havia sal jogado a um canto de rua, dentro da lata. Também o sal existe sob determinadas regras, mas pode tornar-se acessível conforme as circunstâncias. E a lata foi trazida para debaixo da ponte.

Debaixo da ponte os três prepararam comida. Debaixo da ponte a comeram. Não sendo operação diária, cada um saboreava duas vezes: a carne e a sensação de raridade da carne. E iriam aproveitar o resto do dia dormindo (pois não há coisa melhor, depois de um prazer, do que o prazer complementar do esquecimento), quando começaram a sentir dores.

Dores que foram aumentando, mas podiam ser atribuídas ao espanto de alguma parte do organismo de cada um, vendo-se alimentado sem que lhe houvesse chegado notícia prévia de alimento. Dois morreram logo, o terceiro agoniza no hospital. Dizem uns que morreram da carne, dizem outros que do sal, pois era soda cáustica. Há duas vagas debaixo da ponte.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967.



Sentados em círculo, os alunos serão orientados a fazer uma leitura silenciosa do texto com o tempo estimado de 10 minutos. Em seguida, farão uma leitura compartilhada com os colegas, de modo que a professora possibilite a participação de toda a turma, sobretudo daqueles mais tímidos. Os parágrafos serão lidos e comentados à medida em que a leitura for acontecendo para que os alunos possam assimilar melhor a história lida, chamando atenção para as ironias presentes no texto.

Em seguida, serão formadas duplas para discussão do texto, de forma mais aprofundada, estabelecendo debates sobre a possibilidade da morte dos moradores debaixo da ponte. Para esse momento, a professora se fundamentará nas orientações propostas pelo professor Eduardo Guimarães no livro “Análise de texto: procedimentos, análises, ensino”, na “Parte VI o texto na escola” (Guimarães, 2012, p. 167) seguindo o passo a passo dos “Movimentos” para análise. Conforme sugere o “Passo 1 – o contato com o texto” (Guimarães, 2012, p. 174), os alunos serão orientados a pesquisar sobre os índices de pobreza, no Brasil, nos últimos dez anos, destacando os estados e regiões.

Para Guimarães (2012, p. 175), “este aspecto tem importância, pois terá desdobramento no próprio processo de interpretação e compreensão do texto e poderá ajudar a que se faça uma interessante discussão a partir da melhor compreensão do texto”. O autor ainda acrescenta: “este passo é importante no sentido de que ele deve mostrar que ler um texto envolve o interesse por outros textos que podem ajudar a melhor compreendê-lo” (Guimarães, 2012, p. 175). Para o estabelecimento da coerência no texto, é válido considerar não apenas os elementos linguísticos, mas também os conhecimentos de mundo que são ativados durante o processamento de leitura e escrita. Isso é crucial no estabelecimento da coerência, porque as informações processadas, no texto, propiciam a transformação de frases em proposições, o que irá garantir o princípio de interpretabilidade.

#### ***4.2.6 Módulo 6 – Leitura do romance “O Seminarista”***

##### Aulas 13, 14 e 15.

Neste módulo, os alunos terão um tempo estimado de 15 a 20 dias para a leitura do romance “O seminarista”, de Bernardo Guimarães, com as seguintes conduções:

##### **1ª semana:**

- Apresentação do livro e do autor, “contextualizando” a obra dentro do cenário literário brasileiro.

- Leitura orientada dos primeiros capítulos, incentivando a discussão sobre os personagens e o enredo.

**2ª semana:**

- Continuação da leitura orientada, com foco na compreensão dos principais temas abordados na obra.

- Atividades de análise e interpretação dos capítulos lidos.

- Discussão em grupo sobre as impressões iniciais e as expectativas em relação ao desenrolar da história.

**3ª semana:**

- Progressão na leitura, com ênfase na identificação de elementos que compõem o texto.

- Atividades de produção textual relacionadas aos temas abordados no livro.

- Conclusão da leitura e análise global da obra.

- Atividades de síntese, como resumos, elaboração de questão.

**4.2.7 Módulo 7 – Análise de produção: questões elaboradas sobre a crônica**

Aulas 15 e 16.

**Passo 1: Elaboração das questões**

- Os alunos irão elaborar pelo menos duas questões abertas sobre a crônica “Debaixo da Ponte” de Carlos Drummond de Andrade, utilizando o texto impresso trabalhado no módulo 5.

**Passo 2: Perguntas e respostas do texto**

- As questões elaboradas pelos alunos serão recolhidas pela professora e, em seguida, serão distribuídas para os colegas responderem. No momento em que os alunos irão elaborar as perguntas, eles serão orientados sobre o modo como o texto deve ser explorado, rememorando com eles as aulas do módulo 5. Ao distribuir as perguntas, a professora irá se atentar pela localização daqueles que elaboraram as perguntas para não ficarem próximo de quem produziu. Os alunos serão orientados sobre as questões recebidas, discutindo a relevância, clareza e possíveis modos de respostas.

**Passo 3: Coleta das Questões**

Com as questões elaboradas e respondidas por toda a sala, a professora irá recolher para análise posterior. Os alunos serão comunicados que 20% dessas questões serão utilizadas neste trabalho.

#### **4.2.8 Módulo 8 – Produção, Análise da produção, Questões elaboradas sobre o romance**

##### Aulas 17 e 18.

Neste módulo, os alunos, após a leitura do romance “O seminarista”, irão elaborar duas questões sobre o livro. Essa atividade segue o mesmo padrão da atividade do módulo 7 diferenciando apenas no gênero literário. Nessa configuração, eles serão mais explorados nas questões, levando em consideração que já desenvolveram atividades similares a essa.

#### **4.2.9 Módulo 9 – Sarau de poesias em homenagem ao poeta Carlos Drummond**

##### Aulas 19, 20, 21, 22 e 23.

Aqui os alunos terão contato com a diversidade de poesia do poeta de Itabira, de modo que as atividades ocorrerão da seguinte maneira:

##### **1. Introdução**

- Apresentação do sarau e contextualização sobre a importância de Carlos Drummond de Andrade na literatura brasileira.

- Breve explicação sobre o gênero poético e os principais temas abordados nas poesias de Drummond.

##### **2. Seleção de Poemas**

- A professora levará para sala diversos livros de poesias de Drummond, os que há na biblioteca e os particulares da professora; pedirá aos alunos que escolham, individualmente ou em grupos pequenos, um poema de Carlos Drummond de Andrade para recitar durante o sarau.

- Será exibido o documentário “Carlos Drummond de Andrade - o poeta de 7 faces”<sup>15</sup>, de modo que os alunos possam se familiarizar com os escritos poéticos, motivando-os com a escolha para o sarau.

- A professora incentivará a diversidade na escolha dos poemas, abrangendo diferentes temas e estilos presentes na obra do autor.

##### **3. Preparação das Apresentações**

- Os alunos terão um tempo para praticar a leitura expressiva dos poemas escolhidos, explorando entonação, ritmo e emoção.

---

<sup>15</sup> CARLOS Drummond de Andrade. Direção: Paulo Tiago, 2002. (103 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ybCjKfbIzIE>. Acesso em: 17 mar. 2024.

- Será exibido, de forma diversa, algumas declamações das poesias de Drummond, de modo que possa ajudar os alunos na entonação, a exemplo do poema “Amar” declamado pela atriz Marília Pêra<sup>16</sup>.

#### **4. Realização do Sarau**

- O roteiro será inserido no apêndice com a escolha dos poemas e os respectivos alunos que irão declamar. A apresentação ocorrerá no pátio da escola para as outras turmas. Em organização com a coordenação pedagógica, promovendo a arte na escola, os demais professores se organizarão para acompanhar suas respectivas turmas no momento das apresentações.

- Cada aluno, dentro de suas possibilidades, ou grupo terá a oportunidade de recitar o poema escolhido, compartilhando suas interpretações e impressões sobre a obra.

#### **5. Discussão e Reflexão**

- Após as apresentações, a professora irá promover uma discussão coletiva sobre as diferentes abordagens e emoções transmitidas pelos poemas de Drummond. Em seguida, será proposto, para análises futuras, um jogo de interpretação do poema “Congresso internacional do medo”, do mesmo poeta, na perspectiva de diversos locutores-x.

#### ***4.2.10 Módulo 10 – Elaboração das atividades e correção das produções***

##### Aulas 24 e 25.

Nesse momento, serão recolhidas as produções dos alunos para análises posteriores. Serão os textos produzidos sobre o poema “Congresso Internacional do Medo”. Em sala, a professora mediará as leituras que eles farão sobre o poema. Como proposta de produção, primeiro, os alunos farão um resumo sobre o texto, seguindo o “Movimento 2 – Os alunos analisam um texto”, proposto pelo pesquisador Eduardo Guimarães (2012) no livro “Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino”. Eles seguirão as orientações da professora com o seguinte comando: “Qual sua compreensão do poema ‘Congresso Internacional do Medo’, de Drummond? Vamos imaginar que você é um médico, um poeta, um agricultor, um jogador, uma paciente em fase terminal, um professor... Dentre outros sujeitos, como você interpretaria

---

<sup>16</sup> AMAR (Carlos Drummond de Andrade). Intérprete: Marília Pêra. Produção: Instituto Moreira Salles (IMS). (2 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3LIMueC124>. Acesso em: 17 mar. 2024.

este texto?”. Tudo isso será melhor desenvolvido na seção 6 deste trabalho: A mudança dos lugares sociais e a construção do sentido: um jogo de interpretação.

#### ***4.2.11 Módulo 11 – Análise de toda a coletânea produzida pelos alunos***

##### Aulas 26 e 27.

A primeira análise será feita com o objetivo de obter uma visão global de cada texto e avaliar o nível de entendimento dos alunos em relação à estrutura dos textos produzidos. É fundamental considerar as atuações objetivas e subjetivas do aluno-autor. Com base nesse levantamento, a aula seguinte será elaborada, levando em conta a demanda apresentada nos textos. A professora fará anotações referentes à análise de cada texto em sua agenda de trabalho. Os textos serão devolvidos para que os alunos façam uma releitura em casa e anotem eventuais falhas percebidas após as explicações da aula anterior.

#### ***4.2.12 Módulo 12 – Produção final: passando a limpo***

##### Aulas 28 e 29.

Os alunos farão a reescrita dos textos, preparando-os para a correção final. Nesse módulo, eles receberão os textos anteriores que produziram. A professora explicará que esta será a atividade final da sequência didática, lembrando com eles as etapas anteriores, destacando as principais atividades e aprendizagens. Os alunos serão solicitados a revisar as interpretações do texto do livro didático, as questões elaboradas e as análises dos textos, assim como as do livro “O Seminarista”. Será um momento de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos ao longo dessas atividades.

A professora distribuirá as atividades anteriores para que os alunos, em grupos, analisem possíveis erros, lacunas ou pontos de destaque em cada etapa do projeto e registrem suas observações e sugestões para melhorias.

Será conduzida uma discussão em grupo, permitindo que cada grupo compartilhe suas reflexões e sugestões, promovendo assim um debate construtivo, no qual os alunos possam se apoiar mutuamente e oferecer feedbacks positivos e construtivos.

A aula será finalizada reforçando a importância da autoavaliação e da busca por constante aprimoramento, lembrando aos alunos que os textos serão escolhidos aleatoriamente para as análises desta dissertação.

Ao final dessas atividades, a partir dos textos produzidos pelos alunos, iremos analisá-los utilizando os pressupostos teóricos da Semântica do Acontecimento, fazendo uso dos conceitos de espaço de enunciação, cena enunciativa e o político. Nosso objetivo será compreender as relações que se estabeleceram entre os lugares sociais do aluno e o texto e como isso contribuiu para uma interpretação mais crítica e menos ingênua. Assim, ao analisar as produções dos alunos, estaremos compreendendo como os sentidos são produzidos nesses textos, agenciados por diversos Locutores.

## 5 ATIVIDADES DIDÁTICAS: ANÁLISE DO MATERIAL PRODUZIDO PELOS ALUNOS

Nesta etapa, apresentamos duas análises, com base na Semântica do Acontecimento, das atividades elaboradas pelos alunos, de forma sequenciada, para o *corpus* desta dissertação. A primeira atividade consiste em perguntas, respostas e correções feitas pelos alunos a partir do texto “Debaixo da Ponte”, de Carlos Drummond, e a segunda atividade abrange perguntas e respostas sobre os capítulos do livro “O Seminarista”, de Bernardo Guimarães.

Essas atividades se constituem como cenas enunciativas, caracterizando o acesso à palavra de “quem fala” e “para quem se fala”. As cenas enunciativas são formadas pela distribuição dos lugares sociais de enunciação (alocutor-x) e dos lugares de dizer (enunciador). No acontecimento do dizer, há sempre um Locutor, que é agenciado a falar a partir do lugar social que ocupa.

Para a primeira atividade e para melhor ilustrar essa discussão, apresentamos, a seguir, um quadro com as questões desenvolvidas pelos alunos. Esse quadro nos permitirá aprofundar a análise por meio da observação de três aspectos: as perguntas, as respostas e as correções elaboradas por eles. A partir disso, podemos observar o funcionamento da cena enunciativa nesse espaço de enunciação.

**Quadro 13** – Análise dos aspectos: as perguntas x as respostas x as correções elaboradas pelos alunos

PERGUNTAS ELABORADAS PELOS ALUNOS A, B, C, D e E	RESPOSTAS DOS ALUNOS ALEATÓRIOS DA SALA	CORREÇÃO DAS RESPOSTAS PELOS ALUNOS QUE ELABORARAM AS PERGUNTAS
<p><b>Aluno A</b>  <b>Questão 1.</b> O que o autor quiz<sup>17</sup> dizer na frase “a ponte é de todos, na parte de cima, de ninguém da parte debaixo?”</p>	<p>1ª. Que lá não era lugar de morar.</p>	<p>1ª. Resposta parcialmente correta<sup>18</sup>. Sugestão de resposta: por que as pessoas com uma classe social melhor, então preferem frequentar algo mais limpo, então o que sobrava para os moradores de rua era morar debaixo da ponte</p>
<p><b>Questão 2.</b> Lendo a crônica e interpretando, quais são as visões</p>	<p>2ª. Que eles não tem boas condições de vida</p>	<p>2ª. Resposta correta</p>

<sup>17</sup> As questões foram digitadas conforme foram escritas pelos alunos e isso se aplica aos demais erros; ortográficos, concordância verbal e nominal, pontuação.

<sup>18</sup> Quando estiver “resposta parcialmente correta”, significa que a resposta foi grafada com um sinal gráfico de meio certo. As frases “resposta parcialmente correta”, “sugestão de resposta”, “resposta correta” e “resposta errada” foram feitas pelos autores desta dissertação. Em relação ao texto em si da sugestão, foi produzido pelo aluno que elaborou a pergunta.

PERGUNTAS ELABORADAS PELOS ALUNOS A, B, C, D e E	RESPOSTAS DOS ALUNOS ALEATÓRIOS DA SALA	CORREÇÃO DAS RESPOSTAS PELOS ALUNOS QUE ELABORARAM AS PERGUNTAS
negativas sobre os moradores de rua?		
<p><b>Aluno B</b>  <b>Questão 1.</b> De que os moradores da ponte se alimentava para não passar fome?</p> <p><b>Questão 2.</b> Como os bancos do jardim era?</p>	<p>1ª. Posta de carne</p> <p>2ª. Confortavú</p>	<p>1ª. Resposta correta</p> <p>2ª. Resposta errada.  Sugestão de resposta: eram bastante disputado</p>
<p><b>Aluno C</b>  <b>Questão 1.</b> Por que a posta de carne era considerada pelos moradores de rua bem pagável e comível?</p> <p><b>Questão 2.</b> Como os personagens conseguiram o sal?</p>	<p>1ª. Porque eles não tinha o que comer</p> <p>2ª. Uns deles foram procurar sal e achou em uma lata de sal na rua</p>	<p>1ª. Resposta parcialmente correta. Nesse caso, o aluno que elaborou a pergunta colocou, entre parênteses, a resposta dada pelo aluno aleatório, além da seguinte sugestão: também é porque foi encontrado no vazadouro, que para eles eram um supermercado.</p> <p>2ª. Resposta correta</p>
<p><b>Aluno D</b>  <b>Questão 1.</b> O que aconteceu com os 3 mendigos após eles terem comido a carne?</p> <p><b>Questão 2.</b> Antes do acontecimento, o que os mendigos estava fazendo?</p>	<p>1ª. Eles começaram a sentir dores que foram aumentando, depois dai morreram e 1 ficou agonizando no hospital</p> <p>2ª Dormindo</p>	<p>1ª. Resposta correta</p> <p>2ª. Resposta correta</p>
<p><b>Aluno E</b>  <b>Questão 1.</b> Por que era considerada a morte deles de Soda Cáustica?</p> <p><b>Questão 2.</b> O narrador quer falar sobre o que da fala “há duas vagas debaixo da ponte?</p>	<p>1ª Pois soda cáustica corroe, e a dedução foi que morreram corroídos por dentro.</p> <p>2ª Que os dois homens haviam falecido e agora qualquer pessoa poderia pegar esse lugar</p>	<p>1ª. Resposta correta</p> <p>1ª. Resposta correta</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Para observarmos o funcionamento das respostas e também das correções, iremos aplicar os mesmos conceitos utilizados na diagnóstica, com o objetivo de comparar, posteriormente, se os alunos mantiveram o mesmo estilo proposto pelo livro didático.

**Quadro 14** – Conceitos utilizados na diagnóstica

CONCEITO	SIGNIFICADO
RB	Resposta em branco
RPC	Respondida parcialmente a conteúdo
RC	Respondida a conteúdo
RSA	Resposta sem aproveitamento

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 15** – Respostas dos alunos

QUESTÕES DOS ALUNOS:	1º	2º	RESPOSTAS DOS ALUNOS <sup>19</sup>
A	RPC	RC	F
B	RC	RSA	G
C	RPC	RC	E
D	RC	RC	I
E	RC	RC	J

Fonte: Dados da pesquisa.

Um aspecto fundamental para caracterizar o acontecimento da enunciação é considerar o que Guimarães chama de *espaço de enunciação*, conceito já apresentado na seção teórica. Esse conceito torna-se especialmente relevante nesta discussão, em que a “língua”, nas atividades em análise, assume diversos lugares sociais no espaço de enunciação. Esse espaço é aquele que distribui e atribui, politicamente, as línguas a seus falantes. Portanto, ao analisarmos o funcionamento dessas atividades realizadas pelos alunos, é essencial, antes de tudo, considerarmos o espaço em que essas línguas são distribuídas. Assim, o funcionamento da língua ocorre sempre num espaço de atribuição de línguas a seus falantes.

É importante observar que, mesmo dentro da mesma língua (ou seja, o português do Brasil), o espaço de enunciação distribui “línguas” diferentes para seus falantes. Isso ocorre porque uma língua se divide e suas divisões são atribuídas de maneira distinta, politicamente, constituindo, assim, falantes distintos. Vale ressaltar que,

Os falantes não são os indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido, falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes (Guimarães, 2002, p. 18).

Guimarães nos aponta que o falante não é uma figura empírica, mas uma figura política constituída pelos espaços de enunciação, ou seja, uma figura da enunciação. De acordo com o

<sup>19</sup> Esses alunos não compõem o grupo dos 20% que foram escolhidos para esta dissertação, exceto o aluno E que respondeu às perguntas elaboradas pelo aluno C. Isso porque as atividades foram distribuídas para todos os colegas de sala e não apenas entre os 5 que usamos neste texto.

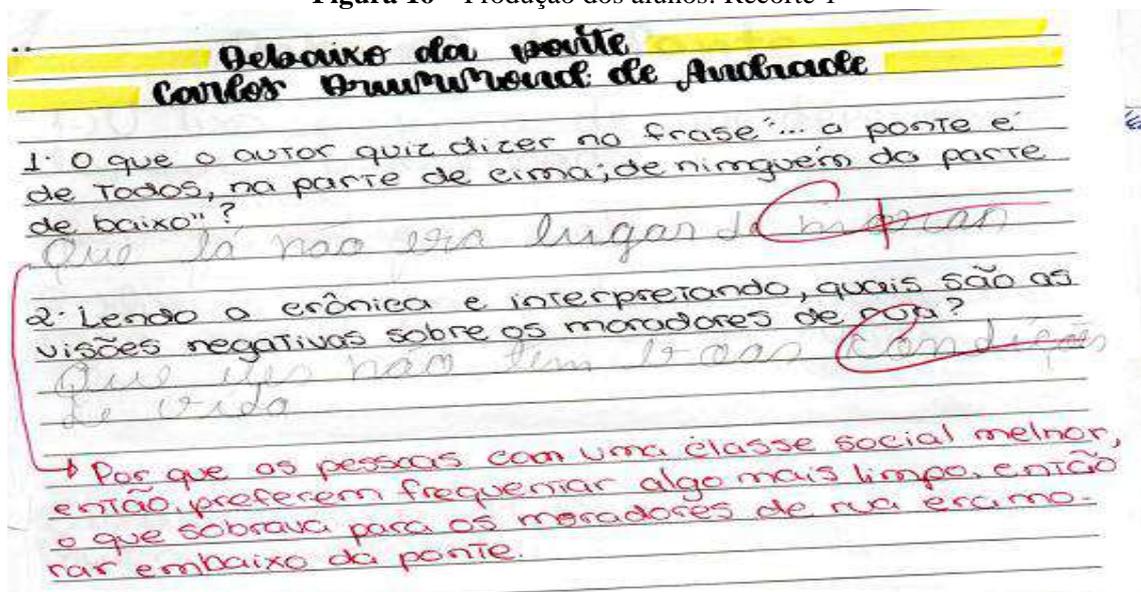
linguista, ao estar identificado pela divisão da língua, o falante é destinado, por uma deontologia global da língua, a poder dizer certas coisas e não outras, a falar de determinados lugares como locutor e não de outros, a ter certos interlocutores e não outros. É nessa perspectiva que iremos trabalhar o modo como as figuras enunciativas se mobilizam na cena enunciativa.

No acontecimento da enunciação, quem toma a palavra é o falante, constituído pelo espaço de enunciação. Essa figura não é uma pessoa específica, mas sim uma pessoa determinada pelas línguas que a constituem enquanto ser simbólico. Nesse contexto específico das atividades em questão, temos o livro didático (que elaborou as questões), o aluno (que respondeu às questões) e o professor (que corrigiu as respostas).

Com isso, destacamos a importância de dispositivos de interpretação propostos pela Semântica do Acontecimento, que instrumentalizam os sujeitos para compreender a relação entre o texto e o aluno.

Nessa cena enunciativa, ao elaborar o questionário, demarcado pelos pronomes interrogativos “o que” e “quais”, o autor assume a posição de Locutor responsável pela escrita do texto. Assim, a cena enunciativa se configura pelo Locutor (L) que ocupa o lugar social de (al-x), o alocutor-autor do livro didático. Ao assumir essa posição, ele é afetado por uma deontologia estabelecida pelo seu lugar social de dizer, enquanto sujeito que fala de um lugar autorizado, um lugar social de alocutor. Essa figura se divide, portanto, em um enunciador universal, pois fala de uma região do interdiscurso, ou seja, da posição de um sujeito intelectual que se apresenta como não sendo social, ou seja, fora da história e acima dela, na qual se diz sobre o mundo. Vejamos o recorte conforme foi produzindo:

Figura 16 – Produção dos alunos: Recorte 1



**Debaixo da ponte****Carlos Drummond de Andrade**

3. O que o autor quiz dizer na frase “... a ponte é de todos, na parte de cima, de ninguém da parte de baixo?”

R = Que lá não é lugar de morar

4. Lendo a crônica e interpretada, quais são as visões negativas sobre os moradores de rua?

R= Que eles não tem boas condições de vida

Correção da aluna que elaborou as perguntas:

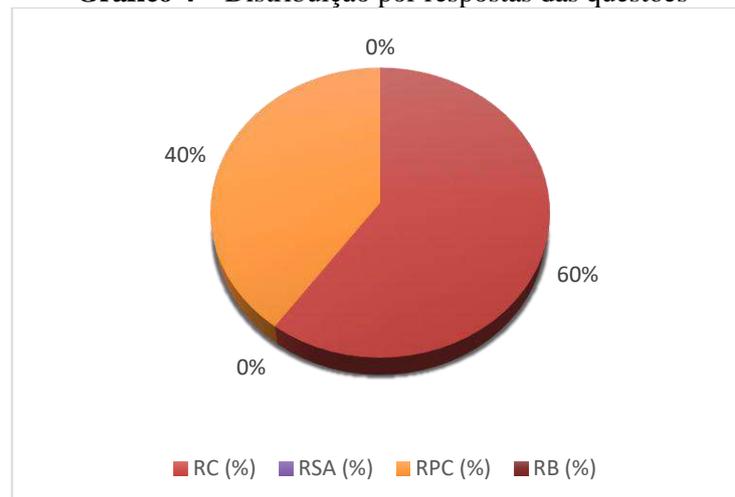
Porque as pessoas com uma classe social melhor, então preferem frequentar algo mais limpo, então o que sobrava para os moradores de rua era morar debaixo da ponte

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse recorte, ao explorar a crônica “Debaixo da Ponte” de Drummond, o alocutor-autor, na primeira questão, projeta um enunciador individual, pois solicita uma opinião pessoal sobre “o que o autor quiz dizer na frase [...]”. No entanto, o alocutário-aluno, ao enunciar que *lá* (debaixo da ponte) não é lugar para se morar, é desconsiderado pelo alocutor-professor, que sinaliza a resposta como “meio certa” e acrescenta uma possibilidade correta. O alocutor-professor mantém o mesmo estilo do livro didático, que, embora desenvolva uma pergunta pessoal, sempre sugere uma “possibilidade de resposta”. Quanto à segunda questão, deixaremos para uma análise posterior nesta dissertação.

Observamos então, o desempenho geral dos alunos diante das duas questões, por meio do gráfico 4.

**Gráfico 4 – Distribuição por respostas das questões**

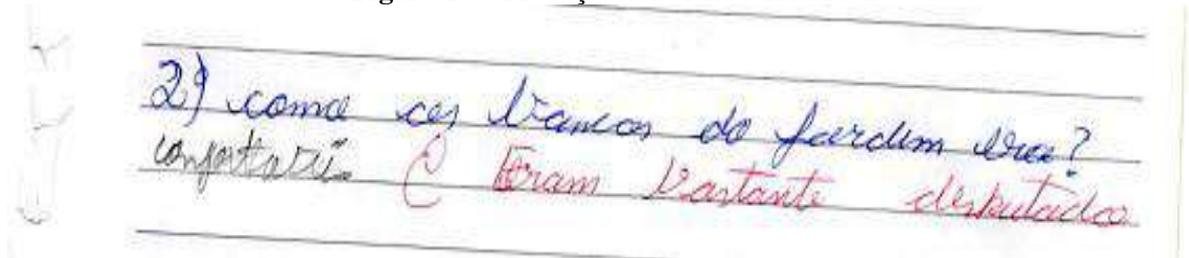


Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, por meio do gráfico acima, um baixo índice de respostas sem aproveitamento, de acordo com a correção do alocutor-professor, em comparação com aquelas respondidas a contento. A primeira, considerada errada, relaciona-se ao fato de apresentar, em

sua estrutura, problemas vinculados ao modo como a pergunta foi direcionada, sem levar em consideração o efeito de ironia presente no texto. Isso favoreceu que o alocutário-aluno buscasse diretamente no texto e retirasse a resposta sem considerar a informação posterior. Assim, o alocutor-professor afirma que se trata de uma resposta errada, conforme podemos observar no excerto abaixo:

**Figura 17** – Produção dos alunos: Recorte 2



2. Como os bancos do jardim era?  
R= confortavú. Eram bastante disputado

Fonte: Dados da pesquisa.

Na crônica de Drummond, lê-se “Há bancos confortáveis nos jardins, muito disputados”. No texto, a resposta poderia ser considerada a contento, uma vez que a pergunta estabelece como os bancos eram, explicitando, assim, as condições desses bancos, e não apenas a sua procura. No entanto, o alocutor-professor corrige graficamente a resposta como errada e acrescenta a resposta correta. Quando analisamos o texto e extraímos os sentidos possíveis que estão funcionando, a interpretação ganha outros contornos a partir dos mecanismos de análise propostos por Guimarães. Diante disso, ao posicionar-se numa perspectiva enunciativa dos estudos do sentido, considera-se que a enunciação é uma relação do Locutor com a língua. Ventura afirma que:

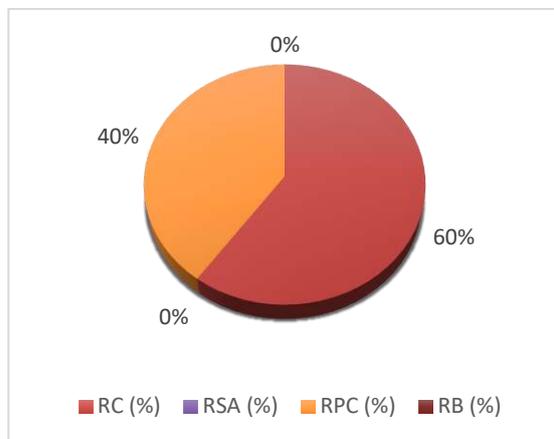
Para descrever esta relação, há os procedimentos metodológicos de análise, que são a reescrituração e a articulação, os quais são observados num acontecimento enunciativo específico para que assim possamos ter quais são os sentidos de uma determinada forma em um texto. A reescrituração é o mecanismo no qual um elemento linguístico faz-se presente em vários momentos do texto, ou seja, ele é reescriturado de diversas formas ao longo do texto, e isso acaba por predicar algo ao elemento reescriturado, isto é, constrói seus sentidos nesse texto específico. A articulação diz respeito às relações contíguas, ou seja, as relações semânticas de uma forma linguística com outras que não são a sua reescritura (Guimarães, 2009 *apud* Ventura, 2018a, p. 22).

Neste sentido, com base nos conceitos de reescrituração e articulação propostos por Guimarães e apresentados nessa citação de Ventura, identificamos seu funcionamento, nesse

recorte, quando o alocutor-professor desconsidera a resposta errada e acrescenta uma possível resposta correta. Observamos uma reescrituração de “muito” para “bastante”, construindo uma relação de sinonímia. Desse modo, é possível hipotetizar que o alocutor-professor se prenda apenas ao que está explícito no texto, sem considerar outras respostas possíveis, mesmo sabendo que a resposta do alocutário-aluno foi retirada do próprio texto, embora apresentasse vários problemas de ortografia e legibilidade.

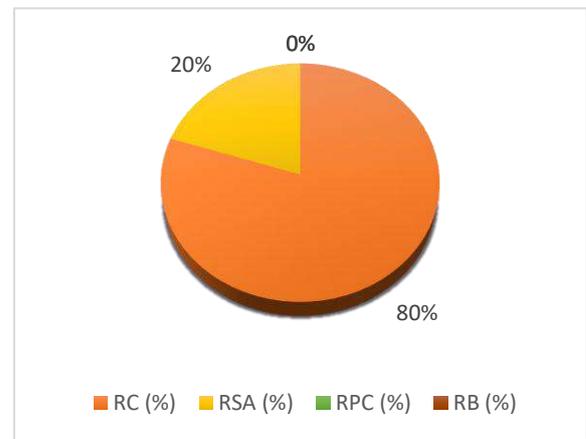
Para melhor observarmos o funcionamento dessas línguas no espaço de enunciação aqui analisado, vamos destacar o desempenho deles por cada questão elaborada.

**Gráfico 5 – Respostas da 1ª questão**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 6 – Respostas da 2ª questão**

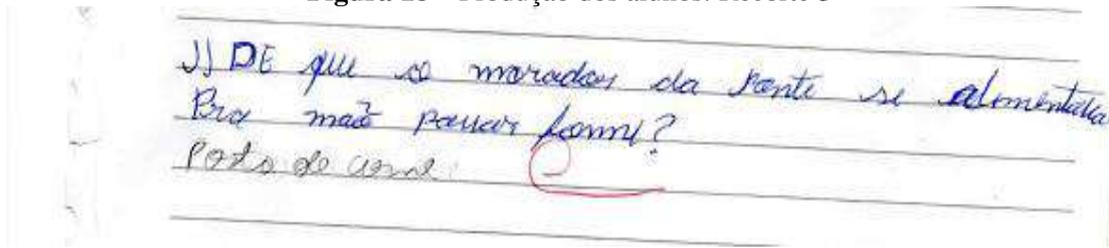


Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira questão, 60% dos alunos responderam a contento, enquanto 40% foram considerados parcialmente a contento. Já na segunda, 80% dos alunos responderam adequadamente e 20% apresentaram respostas rasas, de acordo com a correção do alocutor-professor. As questões formuladas não exigem muito esforço intelectual para a compreensão do texto, uma vez que é possível extrair as respostas diretamente da obra, sem considerar, inclusive, as ironias presentes na narrativa. Avaliando a porcentagem favorável para o alocutário-aluno, vamos observar, primeiramente, o funcionamento da questão 1, notando se as respostas foram retiradas dos primeiros parágrafos ou se seguiram o texto como um todo.

Alguns elementos da história são considerados válidos para todo o enredo. Um exemplo disso é a primeira pergunta do aluno B, que, ao inferir o tipo de alimento que os moradores da ponte ingeriam, “induz” seu alocutário para o ponto central da narrativa, que é a carne, sendo que, na verdade, esse alimento específico foi o “banquete” deles naquele momento. Vejamos a pergunta.

**Figura 18** – Produção dos alunos: Recorte 3



De que os moradores da ponte se alimentava para não passar fome?  
R= Posta de carne

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto não menciona explicitamente qual é o alimento cotidiano dos moradores da ponte, mas deixa claro, no penúltimo parágrafo, que a posta de carne era uma raridade naquele dia: “Não sendo uma operação diária, cada um saboreava duas vezes: a carne e a sensação de raridade da carne”. No entanto, no primeiro parágrafo da crônica, o narrador afirma, ironicamente, o seguinte:

Problema de lixo não tinham; podia ser atirado em qualquer parte, embora não conviesse atirá-lo em parte alguma, se dele vinham muitas vezes o vestuário, o alimento, objetos de casa. Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte (Andrade, 2002).

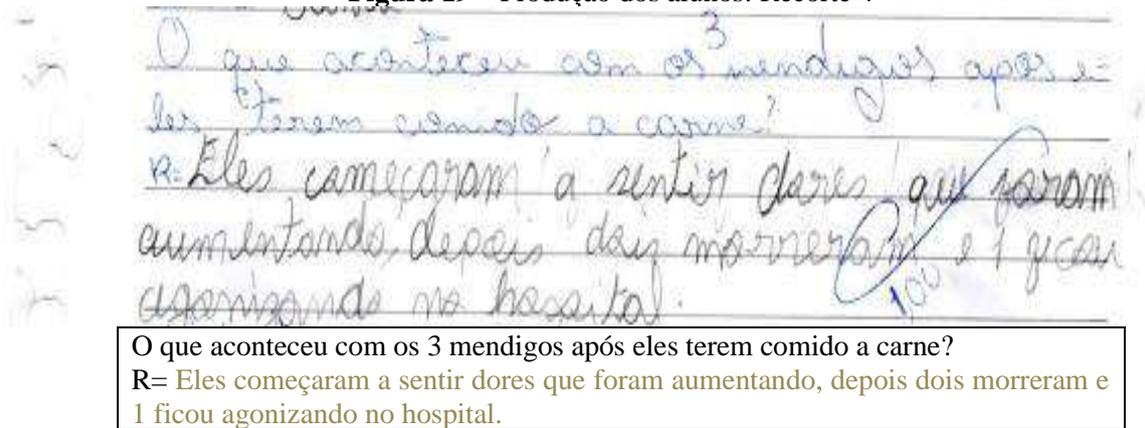
Nesse fragmento, podemos notar que “lixo” é reescrito por elipses: (ele) *que podia ser atirado*, e por substituições como *atirá-lo* (o lixo) e *se dele* (o lixo). Aqui, observamos como os sentidos de “lixo” estão funcionando no texto a partir dos mecanismos propostos pelo linguista brasileiro Eduardo Guimarães. Nos primeiros dois casos, “lixo” atribui um sentido literal, referindo-se diretamente aos objetos e materiais descartados e desprezados, que se acumulam e muitas vezes são ignorados pela sociedade, como os resíduos físicos encontrados nas ruas ou “debaixo da ponte”. Nos terceiros e quartos casos, o “lixo” se torna uma fonte de sobrevivência. Diferentemente do que normalmente é visto como algo desprezível e descartável, para os moradores debaixo da ponte, o lixo tem valor. Ele é transformado em vestuário, alimento e objetos que compõem suas casas. Isso subverte a ideia tradicional de lixo, mostrando como aqueles à margem da sociedade encontram utilidade no que os outros desprezam. Portanto, Drummond usa o “lixo” como um recurso essencial para os marginalizados, assim como uma metáfora para a negligência e a invisibilidade dessas pessoas na sociedade.

Esses sentidos funcionando no texto, certamente, se trabalhados na sala de aula, poderiam evitar esses equívocos na interpretação. Além disso, o texto nos remete a um recorte memorável de que, na maioria das vezes, o alimento cotidiano dos moradores de rua vem do lixo. No recorte 3, podemos identificar vários problemas relacionados à interpretação, que

surtem em função da construção do texto e, conseqüentemente, das discussões que podem ser feitas sobre ele.

O alocutor-professor, nesse recorte específico, valida a resposta do alocutário-aluno a partir do modo como a pergunta foi construída pelo alocutor-autor. Nesse caso, podemos observar problemas semelhantes aos encontrados na atividade diagnóstica, na qual o texto fica limitado a respostas pré-estabelecidas pelo livro didático. Vejamos um outro exemplo:

**Figura 19** – Produção dos alunos: Recorte 4



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse recorte, o alocutor-professor parabeniza o alocutário-aluno pela resposta correta, como veremos na questão 2, ao inserir os parabéns no final do texto. Ele reforça esse “estímulo” por meio de uma nota numérica de 10. É interessante observar o funcionamento do lugar social do professor, que é autorizado a atribuir uma nota e a tecer comentários sobre as colocações de seu correlato, no caso, o alocutário-aluno.

Ao analisarmos as questões, notamos que elas exigem respostas que já estão prontas, uma vez que é possível encontrá-las no texto. Isso não contribui para uma reflexão sobre o funcionamento da língua ou sobre as relações de sentido que constituem um enunciado. Essa dinâmica se mantém nas próximas questões, uma vez que os alunos estão habituados a interpretar com base no livro didático. Assim, não se ampliam outras estratégias de interpretação.

Observamos que os nomes que compõem a atividade, para os moradores de debaixo da ponte, são constituídos por sentidos que se entrelaçam com a história e criam uma relação específica entre o nome e o nomeado. Vamos analisar como essa construção ocorreu na primeira questão.

**Quadro 16** – Nomes e sentidos: designações dos moradores de debaixo da ponte**Questão 1.**

**Aluno A** - O que o autor quiz dizer na frase “a ponte é de todos, na parte de cima, de **ninguém** da parte debaixo?”

**Aluno B** - De que **os moradores da ponte** se alimentava para não passar fome?

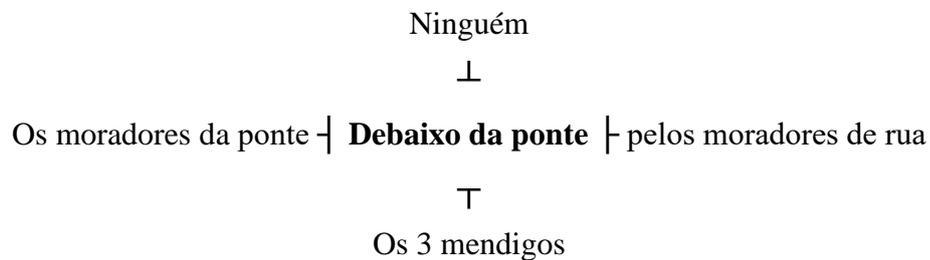
**Aluno C** - Por que a posta de carne era considerada **pelos moradores de rua** bem pagável e comível?

**Aluno D** - O que aconteceu com **os 3 mendigos** após eles terem comido a carne?

**Aluno E** - Por que era considerada a morte **deles** de Soda Cáustica?<sup>20</sup>

Fonte: Dados da pesquisa.

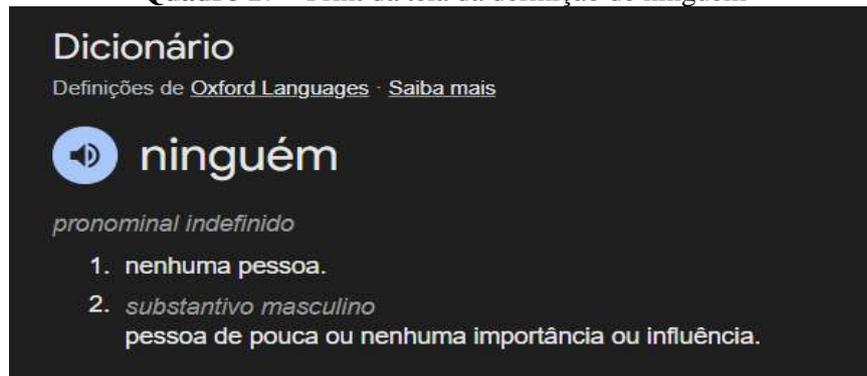
Desse modo, a construção de sentido para o nome e sua designação é produzida historicamente (Guimarães, 2018). Esses nomes são marcados por significados que podem ser demonstrados no Domínio Semântico de Determinação (DSD) a seguir, em que os sinais  $\perp$ ,  $\perp$ ,  $\top$  e  $\perp$  indicam a significação desses nomes na cena enunciativa em análise.

**5.1 DSD 1: Sentidos dos nomes dos moradores de rua no texto “Debaixo da Ponte”**

O DSD demonstra como os sentidos constroem uma história para esses nomes por meio das palavras que os significam, ao mesmo tempo em que recortam outras histórias (memoráveis) ligadas à sua origem e a acontecimentos históricos. Um exemplo disso é a designação de “ninguém” atribuída aos moradores de debaixo da ponte, que apaga e silencia as condições de vida dessas pessoas, evidenciando a invisibilidade social daqueles que habitam ou transitam em um espaço marginalizado, um “não-lugar”. Vejamos a classificação da palavra “ninguém” no dicionário online:

<sup>20</sup> As questões foram digitadas conforme foram escritas pelos alunos e isso se aplica aos demais erros: ortográficos, concordância verbal e nominal, pontuação.

**Quadro 17** – Print da tela da definição de ninguém



Fonte: Oxford Languages (2024)<sup>21</sup>.

Então, “ninguém” é um pronome indefinido designando “nenhuma pessoa” no texto? Ou “ninguém” é um substantivo masculino que designa uma pessoa de pouca ou nenhuma importância ou influência? Pela relação de determinação no DSD acima, compreendemos que “ninguém” designa os moradores de rua, os mendigos, os moradores de debaixo da ponte, ou seja, nenhuma pessoa com importância.

Nesse ponto, a teoria em estudo nos permite indagar como os sentidos para as pessoas que moram ou transitam debaixo da ponte estão funcionando no texto e como esses sentidos foram explorados pelo alocutor-autor. Além do DSD, ao aplicar o conceito de reescrituração proposto por Guimarães nessa cena enunciativa, é possível identificar os vários sentidos que designam essas pessoas.

Considerando esse DSD, o professor pode desenvolver, juntamente com os alunos, outros DSDs por meio das histórias trazidas pelos estudantes sobre o acontecimento da nomeação de pessoas que residem debaixo da ponte: quem atribui esse nome, por que o nome foi atribuído, e o que ele significa para a sociedade. A roda de conversa para a socialização dessas partilhas trará outras narrativas sobre esses nomes e outros sentidos.

E esses sentidos podem ser explorados em sala de aula. Esse trabalho pode contribuir para que os estudantes compreendam que os nomes atribuídos a pessoas que moram debaixo da ponte têm uma função muito maior do que a identificação; eles fazem parte da história das pessoas e de suas identidades, marcando a vida de cada um de modo diferente, com sentidos que se modificam e se dividem.

Além disso, essa abordagem pode provocar vários desdobramentos de leitura, uma vez que o professor pode propor uma atividade que envolva pesquisar questões relacionadas às pessoas que vivem em condições de rua. Para isso, pode escolher um período na história do

<sup>21</sup> NINGUÉM. In: Oxford Languages. 2024. Disponível em: <https://abrir.link/TVycb>. Acesso: 4 set. 2024.

Brasil em que havia um número significativo de desabrigados e estabelecer comparativos numéricos entre os estados brasileiros, de modo a identificar a falta de políticas públicas que favorecem o maior número de pessoas sem lar:

Com estes movimentos e passos vai-se praticando uma certa concepção de texto, envolvendo os alunos tanto na atividade de interpretar, a partir de uma descrição cuidadosa de aspectos do texto e de suas condições históricas de funcionamento, quanto na de produzir textos (Guimarães, 2012, p. 179).

E acrescenta, “inclusive, é preciso ver que em todo processo eles estão envolvidos na atividade de discutir oralmente e de resumir oralmente e por escrito um texto” (Guimarães, 2012, p. 179). E assim, vai-se aprimorando a interpretar um texto pelo conjunto de conhecimento que é possível buscar em fontes seguras.

Por fim, no terceiro e último recorte da primeira questão, considerada a contento, podemos notar da seguinte maneira:

**Figura 20** – Produção dos alunos: Recorte 5

J- Porque era considerada a morte deles de Soda Caustica?  
Pois soda Caustica corroe, é a dedução foi que morreram corroídos por dentro

1. Porque era considerada a morte deles de Soda Caustica?

R= pois soda Caustica corroe, é a dedução que morreram corroídos por dentro

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse recorte, o alocutor-autor provoca uma reflexão acerca da morte dos mendigos por soda cáustica. Embora o texto não apresente explicitamente as causas do óbito, a pergunta formulada não confirma essa certeza; tanto que o adjetivo “considerada” atribui um sentido de dúvida. Nesse contexto, o alocutário-aluno, ao empregar o substantivo “dedução” em sua resposta, reforça a ideia de que não se sabe exatamente a causa da morte, mas se deduz que eles ingeriram soda cáustica.

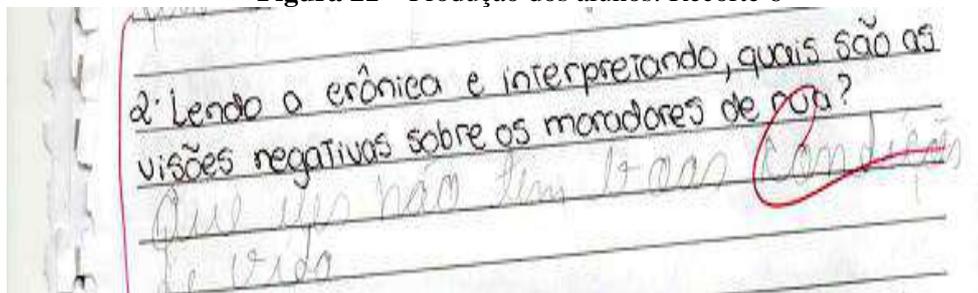
Nesse enunciado, o alocutário-aluno expande suas reflexões, incluindo informações que não estão necessariamente no texto, como o efeito que a soda cáustica provoca no organismo humano.

Observando o funcionamento da primeira questão em relação à linearidade do texto, notamos que, das cinco perguntas discutidas nesta dissertação, apenas uma foi retirada do primeiro parágrafo, formulada pelo aluno A, e considerada parcialmente correta pelo alocutor-

professor, conforme visto no recorte 1. As demais questões foram elaboradas de maneira aleatória, priorizando respostas explícitas no texto, como mencionado anteriormente.

Dessa forma, percebemos que as atividades elaboradas pelos alunos exploram todo o texto, embora de maneira superficial, sem provocar outros questionamentos que o texto possibilita. Nesse sentido, é possível estabelecer um parâmetro com o livro didático em uso nesta dissertação, no qual muitas questões são formuladas de maneira rasa. Assim, vamos identificando as fragilidades com as quais o aluno é conduzido no processo de interpretação textual. Dito isso, passamos para os recortes da segunda questão.

**Figura 21** – Produção dos alunos: Recorte 6



2. Lendo a crônica e interpretando, quais são as visões negativas sobre os moradores de rua?  
 R= Que eles não tem boas condições de vida

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa cena enunciativa, o alocutor-autor é associado a um enunciador-coletivo. Quando a enunciação representa o Locutor “ligado a um lugar corporativo, de um conjunto, que o dizer apresenta como um todo específico” (Guimarães, 2012, p. 193), ele solicita que o alocutário-aluno apresente as visões negativas dos moradores de rua a partir da interpretação da crônica. Nessa enunciação, projeta um enunciador-genérico, “quando a enunciação representa o Locutor como difuso num todos em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos” (Guimarães, 2005, p. 26), ou seja, as pessoas que moram na rua não têm boas condições de vida. O alocutário-aluno sintetiza a proposta do alocutor-autor ao sustentar as condições de vida dos moradores de rua e isso é validado pelo alocutor-professor que certifica como correta a resposta atribuída.

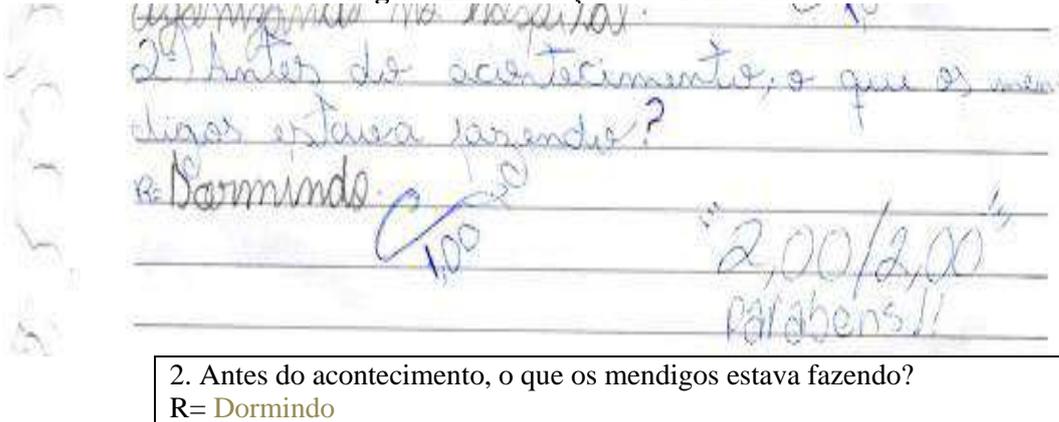
Nesse recorte, o alocutor-autor define as pessoas que moram debaixo da ponte como moradores de ruas,<sup>22</sup> segundo o narrador da crônica (Andrade, 2002, p. 133-134): “nem só a ponte é lugar de moradia para quem não dispõe de outro rancho. Há bancos confortáveis nos

<sup>22</sup> Já fizemos uma análise anteriormente sobre a designação dessas pessoas que habitam debaixo da ponte.

jardins, muito disputados; a calçada, um pouco menos propícia; a cavidade na pedra, o mato. Até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua”. Esses sentidos poderão afetar os alunos, agenciados nesse dizer, ao afirmar que moradores de rua são pessoas que vivem em situações tão vulneráveis conforme nos apresenta o texto.

Em um outro recorte, da segunda questão, podemos observar o seguinte:

**Figura 22** – Produção dos alunos: Recorte 7



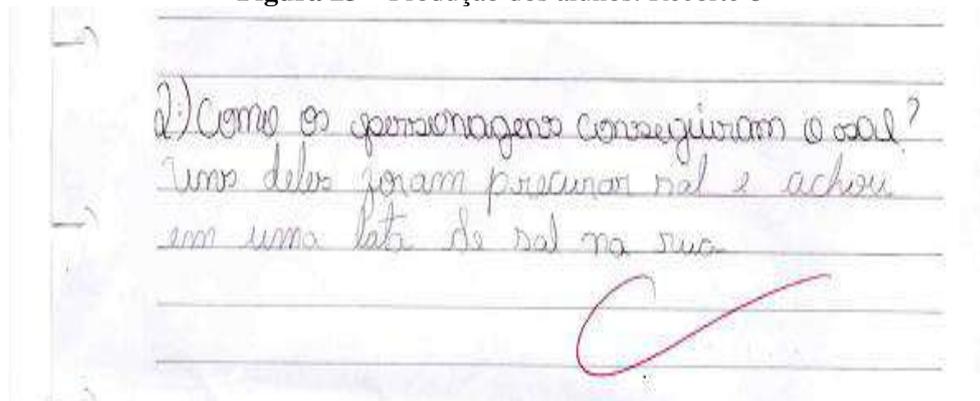
2. Antes do acontecimento, o que os mendigos estava fazendo?

R= Dormindo

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse recorte, o alocutor-autor, ao questionar a atividade dos mendigos antes do “acontecimento”, isto é, antes de comerem a posta de carne, poderia provocar uma discussão mais profunda do texto, mas a resposta se limita a uma análise superficial e equivocada. No terceiro parágrafo da crônica, especificamente no terceiro período, o narrador afirma: “Aquele vinha até eles, debaixo da ponte, e não estavam **sonhando**, sentiam a presença física da posta.” Poderíamos, então, questionar se o gerúndio do verbo “sonhar” influenciou a pergunta e a resposta? Ou seria o fato de a palavra aparecer literalmente no terceiro período do quinto parágrafo: “E iriam aproveitar o resto do dia **dormindo**?” Contudo, neste último caso, isso já ocorre após o “acontecimento”. Nessa cena enunciativa, entendemos que há um memorável que faz significar a atribuição da nota. Sendo uma nota máxima, evoca-se o memorável de parabéns, legitimando, assim, a qualidade da produção.

Desse modo, podemos observar, de acordo com Guimarães (2011, p. 27), que o “parabéns” constituído nessas cenas enunciativas “reportam sempre a enunciados de outras enunciações anteriores, de outros textos. Há no acontecimento do texto sempre o dizer de outros”. Dito isso, passemos para outro recorte da questão 2.

**Figura 23** – Produção dos alunos: Recorte 8

2. Como os personagens conseguiram o sal?

R= Uns deles foram procurar sal e achou em uma lata de sal na rua

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse recorte, o alocutor-autor, ao considerar a palavra “sal” em sua acepção no dicionário, ignora as informações do último parágrafo, no qual o narrador afirma: “Dois morreram logo, o terceiro agoniza no hospital. Dizem uns que morreram da carne, dizem outros que do sal, pois era soda cáustica. Há duas vagas debaixo da ponte”. Nesse caso, se “sal” fosse grafado entre aspas, poderia atribuir outros sentidos, provocando diferentes desdobramentos de leitura. Teria sido o “sal” colocado propositalmente em locais acessíveis para os moradores de rua? O texto menciona que o sal foi encontrado “dentro de uma lata”; assim, é possível inferir, a partir de um memorável, que geralmente as embalagens são de sacos plásticos.

Outra informação importante que poderia ser discutida, a partir da proposta de Guimarães “estudando com textos”, nesse movimento de leitura, é a questão do analfabetismo, que contribui para as condições em que vivem esses “personagens”. É possível presumir a presença do analfabetismo, pois, provavelmente, haveria rótulos na lata ou algo que indicasse que aquele objeto não seria sal. Chama-nos a atenção a forma como os moradores de debaixo da ponte foram nomeados pelo alocutor-autor. Nesse recorte, aparecem como personagens, ou seja, atribuindo sentido aos moradores de debaixo da ponte.

Notamos que o recorte 8 mantém a mesma estrutura dos demais, sempre priorizando por respostas explícitas no texto, pois, mesmo quando elas não estão presentes, são validadas como corretas, conforme vimos nos recortes anteriores.

Nessas materialidades linguísticas, o desenvolvimento de alguns desses aspectos está presente nos objetivos construídos para uma atividade com texto em sala de aula. Todavia, a análise dos sentidos que atravessam as palavras da crônica nem sempre é considerada relevante. Na maioria das vezes, a crônica é introduzida em sala de aula com o objetivo de que os estudantes “despertem” o gosto pelo texto literário, conheçam a biografia dos autores,

estabeleçam estudos gramaticais ou, até mesmo, estudem uma determinada “escola literária” para identificar as características de um período presente no texto.

Por fim, dando continuidade, vamos observar o último recorte da questão 2.

**Figura 24** – Produção dos alunos: Recorte 9

2- O narrador quer falar sobre o que da fala "Há duas vagas debaixo da ponte"? Que os dois homens haviam falecido e agora qualquer pessoa poderia pegar esses locais

2. O narrador quer falar sobre o que da fala “Há duas vagas debaixo d ponte?  
R= Que os dois homens haviam falecido e agora qualquer pessoa poderia pegar esses locais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse recorte, identificamos um procedimento semântico semelhante ao do recorte 1 da figura 16, em que o lugar social do alocutor-autor reflete o entendimento de que ele sabe o que o narrador pretende transmitir ao afirmar “há duas vagas debaixo da ponte”, como se a língua fosse transparente. O alocutário-aluno contempla a resposta, interpretando a questão sem, necessariamente, recorrer a informações explícitas no texto. Aqui, pela primeira vez, os personagens da crônica são nomeados como homens, o que pode remeter a um outro poema de Manuel Bandeira: “O bicho” já que “O bicho não era um cão, / Não era um gato, / Não era um rato. / O bicho, meu Deus, era um homem”.<sup>23</sup>

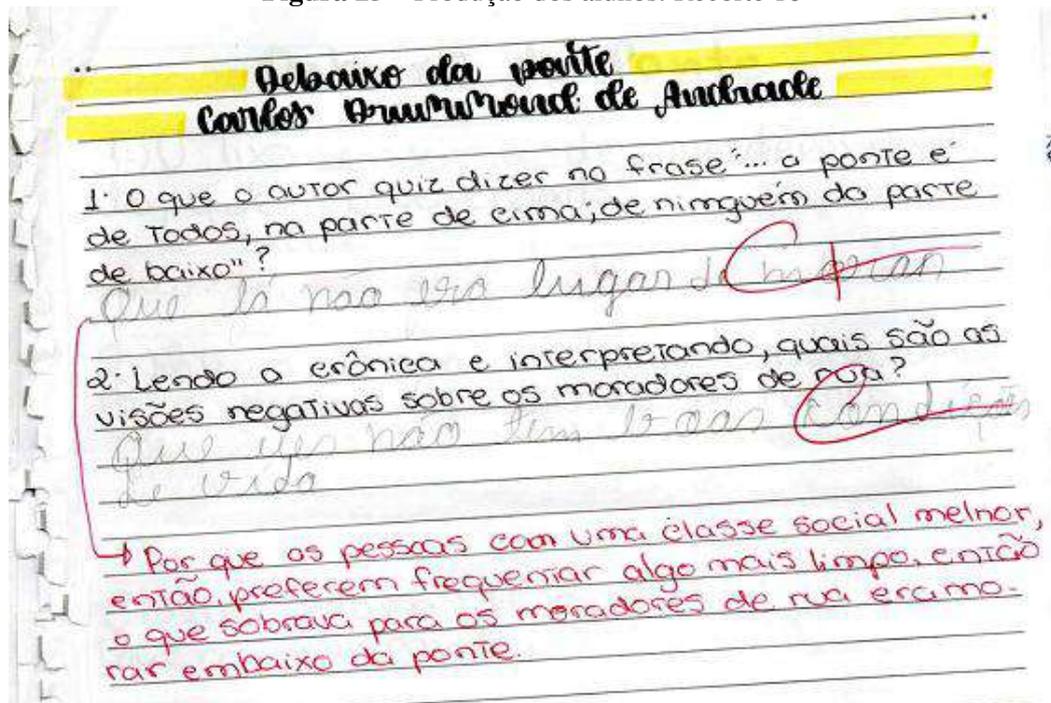
## 5.2 Questões avaliadas como parcialmente a contento e questão rasa

Após discutirmos os tópicos avaliados com a contento pelo alocutor-professor, passemos agora para os 40% das questões consideradas parcialmente a contento na atividade 1 e os 20% correspondentes às respostas rasas do segundo item, observando o funcionamento da cena enunciativa do alocutor-professor ao considerar as respostas como rasas.

Vamos analisar a primeira questão do aluno A, mantendo o recorte na íntegra para analisar a sugestão de resposta dada pelo alocutor-professor.

<sup>23</sup> Ver o texto na íntegra: MARCELLO, C. Poema O Bicho de Manuel Bandeira com análise e significado. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-o-bicho-manuel-bandeira/>. Acesso em: 7 set. 2024.

Figura 25 – Produção dos alunos: Recorte 10

**Debaixo da ponte****Carlos Drummond de Andrade**

5. O que o autor quiz dizer na frase "... a ponte é de todos, na parte de cima, de ninguém da parte de baixo?"

R = Que lá não é lugar de morar

6. Lendo a crônica e interpretada, quais são as visões negativas sobre os moradores de rua?

R= Que eles não tem boas condições de vida

Correção da aluna que elaborou as perguntas: Por que as pessoas com uma classe social melhor, então preferem frequentar algo mais limpo, então o que sobrava para os moradores de rua era morar debaixo da ponte

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse mesmo recorte já foi utilizado no capítulo teórico para exemplificar o funcionamento do político. Nesta seção, vamos nos aprofundar na cena enunciativa, conforme dito em outros momentos, que “se caracteriza por constituir os modos específicos de acesso à palavra”. No caso do recorte em questão, o alocutor-autor, alocutor-professor e o alocutário-aluno ocupam espaço particular onde os lugares de enunciação, no acontecimento, são distribuídos. Esses lugares “são configurações específicas do agenciamento enunciativo para aquele que fala e aquele para quem se fala, que não são pessoas donas do seu dizer, mas lugares constituídos pelos dizeres” (Guimarães, 2005, p. 23). A questão formulada pelo alocutor-autor pode apresentar problemas para o seu correlato, uma vez que não é possível saber o que o outro “quiz dizer”, mas é possível inferir no enunciado o “tipo de gente” que transita por esses dois espaços. “Que lá (debaixo da ponte?) não era lugar para morar”, não seria uma boa preposição

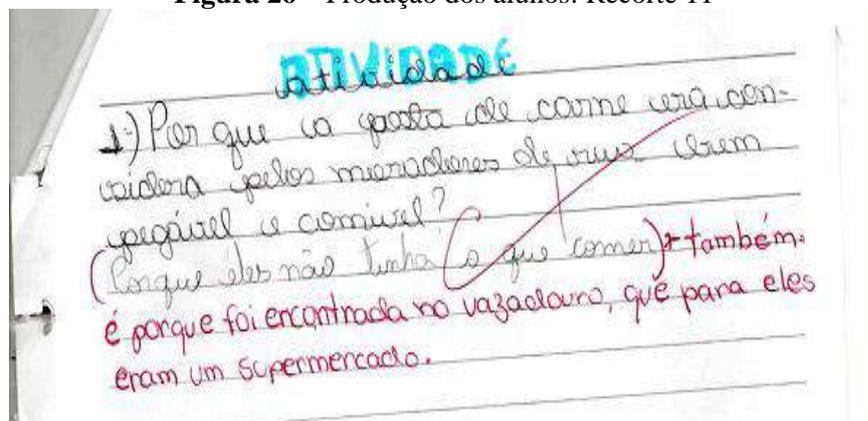
para outras discussões a partir daquilo que propõe o alocutário-aluno, promovendo outros debates, outros desdobramentos de leitura?

Pelas colocações do alocutor-professor, é possível compreender que os moradores de rua habitam esses espaços porque os lugares “mais limpos” são ocupados por pessoas de classe social melhor, como se fosse uma preferência deles e não uma necessidade. As considerações pontuadas pelo alocutor-professor, de certa forma, não contemplam o que a pergunta pede. São dois aspectos da ponte que se pretende saber: a parte de cima e a parte de baixo. O alocutário-aluno, provavelmente estimulado pela discussão sobre os que moram debaixo da ponte, fundamenta sua resposta apenas por esse viés.

Na questão em análise, o alocutor-autor se representa, nesse acontecimento enunciativo, como um lugar de dizer genérico, isto é, ele fala a partir de um enunciador-genérico, simulando desse modo, ser a origem de seu dizer, porém, “o que se diz é dito como aquilo que todos dizem” (Guimarães, 2002, p. 25), independente da história. Esse “todos” apresenta-se como diluído, indefinido em suas fronteiras e se mostra, na materialidade enunciativa, pelo uso da expressão “a ponte é de todos”. No recorte 10 o enunciador-genérico encaminha para os sentidos que são evidentes, ou seja, de que todos sabem que a parte de cima da ponte é facilitar o deslocamento de pessoas e mercadorias entre áreas que, de outra forma, seriam de difícil acesso, além de conectar regiões, promovendo, assim, o desenvolvimento econômico e a integração social. Por isso, a ponte, na parte de cima, é de todos.

Em um outro recorte, considerado como resposta parcialmente a contento, podemos observar que a pergunta apresenta problemas na construção do texto. Pede-se duas coisas, mas o alocutário responde apenas uma, enquanto o alocutor-professor aponta outras considerações, conforme podemos observar no recorte a seguir.

**Figura 26** – Produção dos alunos: Recorte 11



Atividade

1. Por que a posta de carne era considerada pelos moradores de rua bem pegável e comível?  
 R= (Porque eles não tinham o que comer) também é porque foi encontrada no vazadouro, que para eles eram um supermercado.

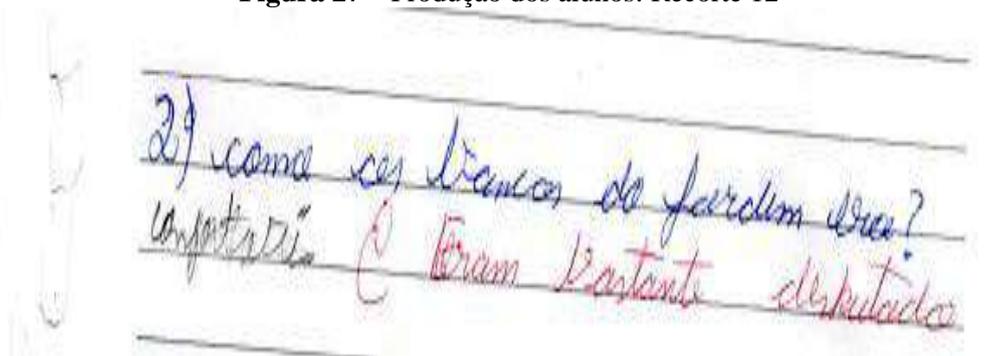
Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa cena enunciativa, na qual o alocutor-autor infere uma informação explícita no texto, localizada no 3º parágrafo, a expressão “posta bem pagável, comível” é mencionada sem coerência. Ele alude a uma resposta que se encontra no próximo período, referindo-se a um “vazadouro” como um tipo de supermercado, conforme sugerido na resposta. Em seguida, explica o termo “vazadouro” como uma espécie de supermercado, conforme aparece no texto por meio de um aposto explicativo.

Quando o alocutor-professor faz uso do advérbio “também” seguido da sugestão de resposta, considera que aquilo que foi pontuado pelo alocutário-aluno é uma resposta válida, mas que não pode ser apenas isso. Nessa cena enunciativa, instaura-se um enunciador-genérico, conforme vimos anteriormente, e um enunciador-universal projetado pelo alocutário-aluno, que se apresenta como alguém que diz algo verdadeiro diante dos fatos, ocupando um lugar de universalidade em que se fala sobre o mundo, um lugar do dizer que está acima da história.

No recorte abaixo, que já foi utilizado anteriormente e considerado como resposta rasa, encontramos problemas semelhantes aos que foram discutidos até aqui, desde a construção do texto até as sugestões de respostas que foram dadas. Vejamos o recorte:

Figura 27 – Produção dos alunos: Recorte 12



2. Como os bancos do jardim era?  
 R= confortavú. Eram bastante disputado

Fonte: Dados da pesquisa.

Os elementos que compõem a cena já foram explorados, anteriormente. Para este momento, interessa-nos dizer que a estrutura básica que encontramos no LD se mantém nesse conjunto de atividades, exceto nos problemas linguísticos – pois os Locutores dessa enunciação

são de lugares sociais bem díspares – mas que se mantém na mesma ordem de considerar que a resposta correta é aquela que é validada pelo professor.

Eduardo Guimarães nos explica isso por meio do agenciamento do sujeito que é produzido no acontecimento. Ele considera que a análise de qualquer expressão linguística deve ser considerada em “uma relação do locutor com aquilo que ele fala” e por uma “relação entre os elementos linguísticos” (Guimarães, 2009, p. 50). Ou seja,

[...] não é o Locutor que escolhe uma forma para dizer algo, mas ele é agenciado a dizer pelo modo como as formas linguísticas se constituíram sócio historicamente e pelo modo como o espaço de enunciação distribui as línguas, e os modos de dizer e o que dizer, para seus falantes (Guimarães, 2009, p. 50).

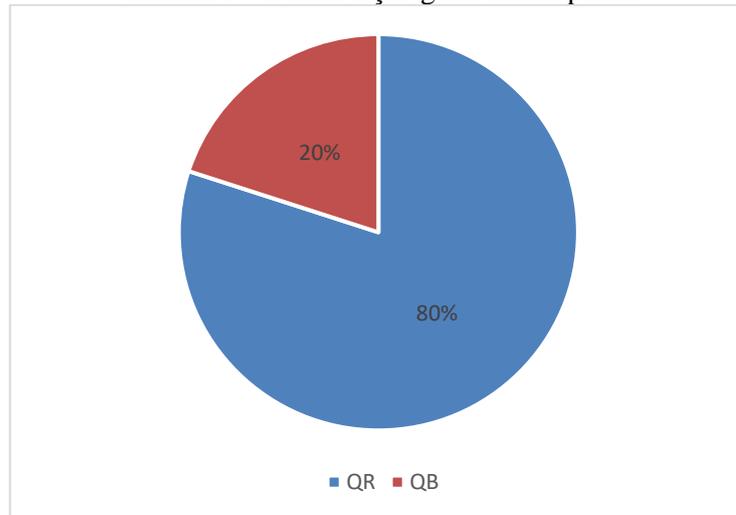
O Locutor, portanto, é agenciado por questões que estão no exterior, que são da ordem do social, do histórico e do político. Nessa perspectiva, compreendemos o funcionamento linguístico enunciativo do Locutor nas atividades em análises que “só pode falar enquanto predicado por um lugar social” (Guimarães, 2011, p. 23), que é o alocutor-autor.

Por fim, um acontecimento enunciativo não é aquele que traz o “sempre inédito”, mas sim aquele em que a cena enunciativa, motivada por uma pertinência, suscita um dizer que, no momento da enunciação, se apresenta como novo. Essa pertinência é percebida na atualização dos dizeres que já foram enunciados anteriormente, mas que ganham relevância e se tornam necessários no momento atual. É dessa maneira que uma Semântica enunciativa examina os enunciados, tendo como base os referenciais desses dizeres.

### **5.3 II atividade: perguntas e respostas dos capítulos do livro “O seminarista” de Bernardo Guimarães**

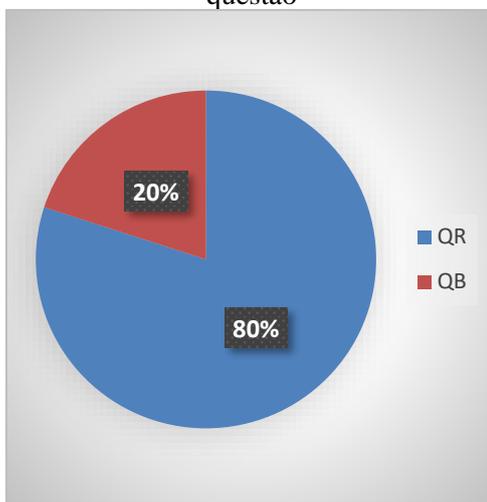
Nessas atividades elaboradas pelos estudantes, também iremos observar o funcionamento da cena enunciativa, já que ela considerará cada um dos textos que constituem o *corpus* individualmente, para, então, traçar as relações de semelhança e contraste encontradas entre eles. Vamos observar se mantêm o padrão das anteriores, se seguiram o “modelo” do LD ou até mesmo se o estilo de perguntas foi aprofundado a partir da prática em sala de aula.

O primeiro ponto que nos chama a atenção em relação às questões elaboradas sobre o romance diz respeito ao número de respostas em branco, conforme podemos verificar no gráfico 7. Esse fato ocorreu apenas na atividade diagnóstica, quando dois alunos deixaram a questão 10 do LD em branco.

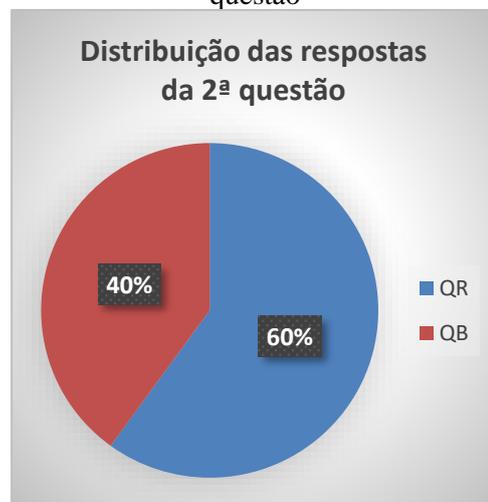
**Gráfico 7 – Distribuição geral das respostas**

Fonte: Dados da pesquisa. Legenda: QR – Questão respondida; QB – Questão em branco.

Nesse ponto, podemos observar que o número de questões em branco nessas atividades foi significativo. Vejamos como isso ocorreu na distribuição das questões.

**Gráfico 8 – Distribuição das respostas da 1ª questão**

Fonte: Dados da pesquisa.

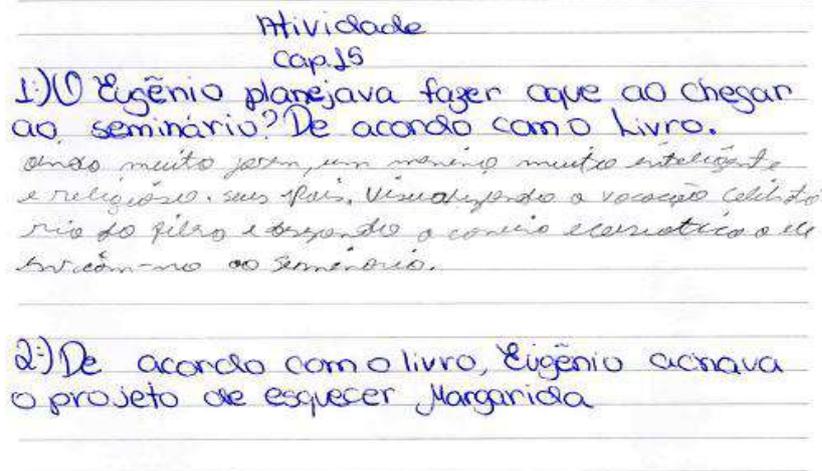
**Gráfico 9 – Distribuição das respostas da 2ª questão**

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessas atividades, apenas as questões dos alunos C e disputado permaneceram em branco: o primeiro com a segunda questão e o segundo com as duas questões. Na pergunta do aluno C, está dito: “2. De acordo com o livro, Eugênio achava o projeto de esquecer Margarida”. A formulação da questão, que não indica que se trata de uma pergunta – seja pela própria composição, seja pela ausência do sinal gráfico interrogativo – apresenta problemas que, certamente, dificultam uma resposta precisa, mesmo que, logo no início da atividade, o alocutor-autor situe seu alocutário no capítulo que aborda essa cena. Diante disso, podemos

inferir que a ausência de resposta nessa questão se baseia justamente na incongruência da pergunta. Visto isso, observemos o recorte 13:

**Figura 28** – Produção dos alunos: Recorte 13



<p>Atividade Capt 15</p> <p>1. O Eugênio planejava fazer ao chegar ao seminário? De acordo com o Livro. R= Quando muito jovem, um menino muito inteligente e religioso seus pais visualizando a vocação celibatário do filho e fassando o caminho eclesiatico ele enviaram-no ao seminário.</p> <p>2. De acordo com o Livro, Eugênio achava o projeto de esquecer Margarida</p>
---

Fonte: Dados da pesquisa.

Motivados a compreender como se deu a formulação dessa pergunta em discussão, consultamos o romance que está disponível na internet. O livro, em PDF, permite que se busque por palavras específicas a partir de um mecanismo de busca. Buscamos as entradas a partir da digitação da palavra “projeto” a fim de encontrar trechos em que a palavra e seus desdobramentos aparecem. Foram encontrados três registros: o primeiro, no capítulo IX; e os dois últimos, no capítulo XV, no qual foram formuladas as questões. Portanto, consideramos as palavras postas nesse capítulo. No romance, está escrito:

Em viagem para o seminário, Eugênio, com o coração cortado de angústia e de saudade e cheio de despeito contra a tirania paterna, formava em seu espírito o **projeto** de mostrar-se inteiramente rebelde à disciplina claustral, embora atraísse sobre si as mais severas reprimendas e castigos; pretendia comportar-se com tal desídia e relaxamento, tais desatinos e desregramentos praticar, que os padres se veriam obrigados a expeli-lo do seminário (Guimarães, 1872, p. 46)<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> GUIMARÃES, B. O Seminarista. 1872. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00062a.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

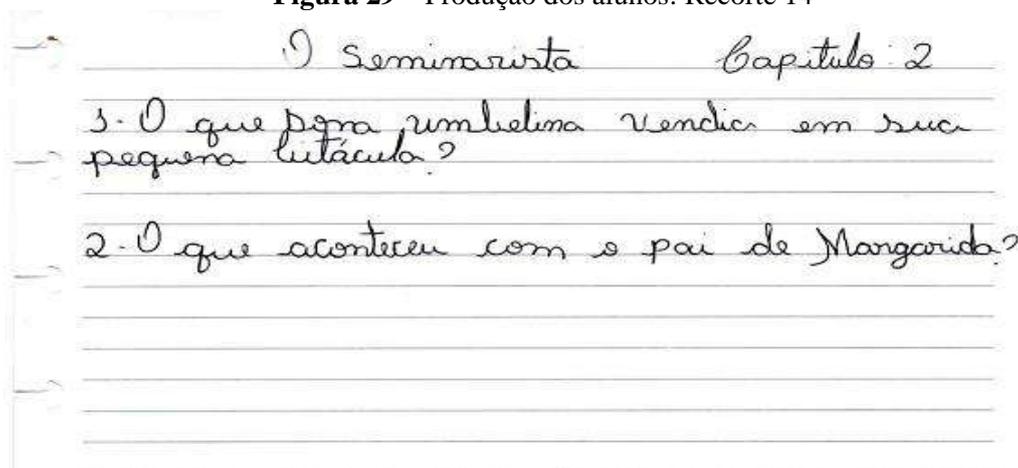
Pelo texto do romance, não é possível responder à pergunta formulada pelo aluno C, visto que ocorre exatamente o contrário daquilo que a pergunta propõe. O objetivo de Eugênio, protagonista do romance, é justamente buscar um modo de ser expulso do seminário para ficar com seu amor – Margarida – e não a esquecer. Sendo assim, podemos confirmar que a segunda questão, formulada pelo aluno C, é inválida.

No que diz respeito à cena enunciativa desse enunciado, o alocutor-autor projeta um enunciador-coletivo, aquele que fala a partir do lugar da coletividade, juntamente com outras vozes, para sustentar sua posição. Isso pode ser verificado no enunciado “de acordo com o livro” ao falar do lugar do enunciador-coletivo, afirmando, junto com outras vozes, a existência do “projeto de Eugênio esquecer Margarida.” Desse modo, ao dizer com outras vozes e sustentar sua posição, o alocutor-autor argumenta que a resposta para aquela pergunta se encontra no capítulo especificado.

Além disso, no que tange à temporalidade do acontecimento, memoráveis são evocados a partir da combinação da preposição “de” com o substantivo “acordo”, projetando perguntas semelhantes encontradas no LD, tais como: “conforme o que foi mencionado”, “segundo as suas leituras”, “baseado no texto”, “à luz de suas observações”, “considerando o que foi exposto”, “com base no que foi apresentado”, entre outras.

Passamos agora para o recorte 14 do aluno E, em que 100% das questões permaneceram em branco. Nesse recorte, o alocutor-autor também direciona seu alocutário para o capítulo, onde provavelmente ele encontraria as respostas para as perguntas elaboradas.

**Figura 29** – Produção dos alunos: Recorte 14



<p>O Seminarista      Capitulo: 2</p> <p>1. O que Dona umbelina vendia em sua pequena bitacula?</p> <p>2. O que aconteceu com o pai de Margarida?</p>
---

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas questões foram formuladas a partir do capítulo 2 do livro “O Seminarista”, conforme identificado na atividade. Nesse caso, podemos inferir a possibilidade de que as questões apresentem algum nível de complexidade. No entanto, ao observarmos o modo como foram elaboradas, notamos que essa hipótese não se aplica, já que a atividade propõe respostas explícitas no texto, com perguntas bastante pontuais, como podemos verificar no recorte acima.

Utilizando o mecanismo de busca, conforme fizemos na atividade anterior, encontramos o parágrafo em que a primeira pergunta foi formulada logo no início do capítulo, da seguinte maneira:

Umbelina vivia de sua pequena bitácula à beira da estrada, vendendo aguardente e quitandas aos viandantes, cultivando seu quintal, pensando suas vaquinhas, e da venda de frutas, hortaliças e leite sabia com sua diligência e economia tirar um sofrível rendimento (Guimarães, 1872, p. 4).

No entanto, o aluno não conseguiu extrair essas informações do capítulo. Isso nos indica que, talvez, o capítulo nem tenha sido consultado, já que a palavra “bitácula”, usada no mecanismo de busca no PDF para identificar o parágrafo, por ser incomum no vocabulário dos alunos, certamente chamaria atenção no texto do livro. Assim, o aluno encontraria a resposta, inclusive pela própria variação do verbo “vender”. Mesmo assim, a questão permaneceu em branco.

Diante disso, podemos afirmar que a questão deixada em branco na atividade do aluno E não se aplica às mesmas condições do aluno C. Nesse acontecimento, a cena enunciativa apresenta um Locutor (L) agenciado do lugar social de alocutor-autor (al-x) que, ao elaborar as questões do capítulo dois, afirma a existência de uma atividade profissional vivida pela personagem Umbelina. No enunciado “O que Dona Umbelina vendia?”, há um Locutor que fala do lugar de enunciadador-universal, ou seja, aquele que diz a partir do lugar da verdade para todos, como se o que diz fosse incontestável.

Por outro lado, podemos também hipotetizar um silêncio implícito nesses enunciados. Dito isso, podemos interpretar que o silêncio implícito ocorre quando os sons estão presentes sem serem reconhecidos. Às vezes, nesses espaços em branco, surge apenas a interrogação de um professor preocupado, exclusivamente, com o conteúdo que precisa ser transmitido para cumprir as exigências do currículo. A ausência de resposta pode ser avaliada, a nosso ver, por diversos sentidos e os professores podem ajudar os alunos a entender que o primeiro silêncio serve como um componente essencial da linguagem. Quando as linhas de significado se cruzam, surge a divergência ou a concordância. Esses silêncios são manifestos nas atividades de interpretação no LD, nas avaliações internas e externas; e, por meio deles, o professor pode

discernir relações de expectativas e possibilidades em cada resposta. Seria o caso dos versos de Oswaldo Montenegro ao afirmar: “Meu amor (professor)/ Me ensina a escrever/ A folha em branco me assusta/ Eu quero inventar dicionários [...]”<sup>25</sup>. Talvez seja essa uma possibilidade de resposta implícita no texto. Por isso, é importante também analisar o “não dito” nessas atividades, que deixamos como sugestão para trabalhos futuros, tendo em vista a densidade do tema.

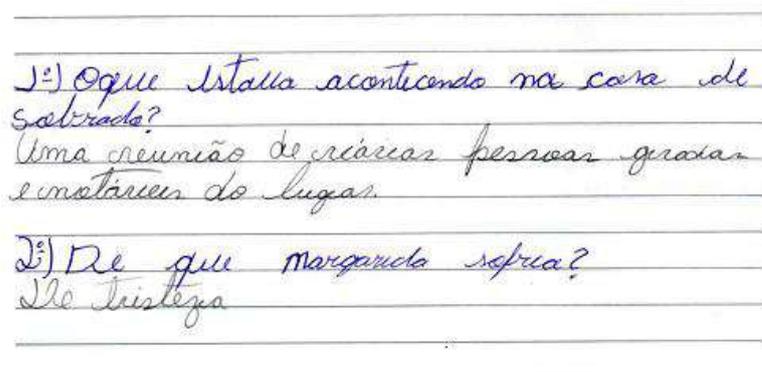
Passemos agora para outro recorte, que apresenta em destaque o título do romance de Bernardo Guimarães, seguido de uma ordem, por meio do verbo no imperativo: “**elabore** duas questões do capítulo que você ficou responsável”. Nesse caso, o alocutor-autor assume a autoria do enunciado por meio de duas perguntas sobre o romance.

Nesse recorte, observa-se que o verbo “elabore” é o núcleo do predicado que indica a atividade a ser realizada. O alocutor-autor especifica que essa atividade será desenvolvida a partir do capítulo que o alocutário-aluno ficou responsável, utilizando o pronome “você”. Nessa cena enunciativa, instaura-se um conflito de sentidos entre os dizeres daquele que determina a elaboração da atividade, daquele que a realiza e daquele que a responde.

Além disso, reforça-se o endereçamento a um alocutário-aluno por meio da expressão linguística “do capítulo que você ficou responsável”, com a qual o alocutário-aluno deve se identificar ao formular as perguntas retiradas desse capítulo. Assim, assume-se o dizer a partir da leitura estabelecida no início do recorte. Esse lugar de enunciação, por sua vez, apresenta-se como um enunciador-genérico que fundamenta a resposta na naturalidade de um outro amor para esquecer o atual, recortado pelo passado do acontecimento.

Passamos à análise do recorte 15.

**Figura 30** – Produção dos alunos: Recorte 15



<sup>25</sup> ME ENSINA a escrever. [Compositor e intérprete]: Oswaldo Montenegro. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/oswaldo-montenegro/me-ensina-a-escrever/>. Acessado em: 26 set. 2024.

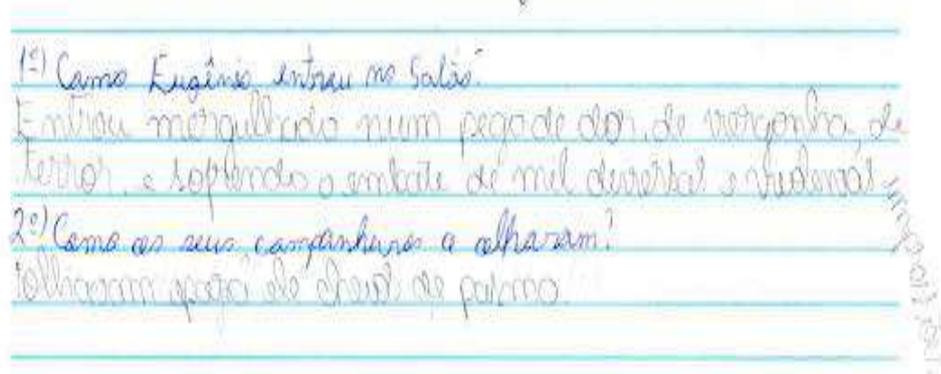
1. O que estava acontecendo na casa de Sobrado?  
 Uma reunião de várias pessoas (ilegível) e notáveis do lugar
2. De que Margarida sofria?  
 De tristeza.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo recorte, é possível identificar que as perguntas promovem respostas explícitas no texto. No entanto, são questões bastante genéricas que permitem ao alocutário-aluno responder com base nos conhecimentos adquiridos sobre a obra, sem se restringir apenas ao capítulo destinado para essa atividade. Nessa cena enunciativa, podemos notar um conflito político nos dizeres daqueles que promovem a discussão em relação àqueles que respondem, em que a natureza das respostas vai além do que o enunciado pede. A tomada da palavra se dá, portanto, a partir de um litígio permanente, por meio de uma disputa incessante de lugares e sentidos. Tal embate produz efeito sobre o real, ou seja, sobre o sensível, sobre aquilo que faz sentido e sobre aquilo que pede para ser significado e nomeado.

Em um outro recorte, transcrito na figura 31, podemos observar o seguinte:

**Figura 31** – Produção dos alunos: Recorte 16



1. Como Eugênio entrou no salão  
 R= Entrou mergulhado num pego de dor, de vergonha, de terror e sofrendo o embate de mil diversas e violentas impressões.
2. Como seus companheiros o olharam?  
 R= olharam para ele cheios de pasmo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando o funcionamento das figuras enunciativas nesse recorte, mobilizamos alguns conceitos propostos por Eduardo Guimarães, tais como articulação, reescrituração, espaço de enunciação, paráfrase e político, entre outros. Além desses conceitos, ele utiliza todo o quadro teórico da Semântica do Acontecimento para realizar as análises de textos, como cena enunciativa, acontecimento enunciativo, etc. Antes, esses conceitos eram usados para examinar

os sentidos de uma palavra. Na análise de textos, o que se faz agora é analisar como os sentidos de uma palavra contribuem para o sentido do enunciado no texto.

Vamos identificando esses conceitos à medida que a análise se aprofunda, e, a partir dessas observações, percebemos como os sentidos operam em um determinado recorte. É claro que os mecanismos de análise identificados aqui não serão diretamente transmitidos à comunidade escolar, mas, por meio deles, podemos evidenciar as interpretações que esses conceitos possibilitam. Além disso, aulas bem planejadas e fundamentadas na teoria funcionam como uma bússola, orientando a árdua tarefa de ensinar aos alunos a analisar e interpretar textos de maneira crítica e consciente.

As duas perguntas, nesse recorte, são formuladas com o pronome interrogativo “como” e podemos destacar, nesses casos, o procedimento de articulação, em que as relações semânticas são estabelecidas pela maneira como os elementos linguísticos dão sentido uns aos outros, mediante agenciamento enunciativo. De acordo com Guimarães, a articulação pode ocorrer de três modos distintos: por dependência, por coordenação e por incidência. Nesse caso, as perguntas foram elaboradas por coordenação, ou seja, “como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes” (Guimarães, 2009, p. 51). Temos, portanto, duas perguntas que se relacionam dentro de um mesmo enunciado, de forma implícita. Observa-se que a conjunção coordenativa “e” une as questões, o que permite parafraseá-las da seguinte maneira: Como Eugênio entrou no salão e como seus companheiros o olharam.

Os termos **mergulhado num pego** são reescriturados por elipse, ao dizer [mergulhado num pego] “de dor”, [mergulhado num pego] “de vergonha” e [mergulhado num pego] “de terror”, produzindo sentido de especificação. É sabido na SA que “uma expressão reescritura outras de diversos modos [...]” (Guimarães, 2009, p. 54) e que esses modos instauram sentidos de formas diferentes. Nesse caso, a enumeração dos sentimentos do personagem Eugênio proposto pelo alocutário-aluno é reescriturado por condensação em “diversas e violentas expressões”, reforçando o sentido de como se encontrava o personagem ao entrar ao salão, de modo a contemplar o enunciado anterior proposto pelo alocutor-autor. “Aqui o [várias] [...] condensa boa parte do que está dito [...] E, como vimos, condensa de modo muito específico, porque não aparece só como um generalizador, mas como um totalizador” (Guimarães, 2009, p. 89). Para entender melhor o que nos aponta o linguista, vejamos:

A reescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre. E ao reescriturar, ao fazer interpretar algo diferente de si, este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. E o que ele atribui? Aquilo que a própria reescrituração recorta como passado, como memorável (Guimarães, 2002, p. 28).

Em todo o texto, a palavra Eugênio é reescriturado por duas formas: por elipse e por substituição. No primeiro caso, *[ele] entrou...* temos uma reescrituração por elipse. Pela terminação verbal, é possível identificar o sujeito elíptico nessa oração; no segundo caso, temos uma reescrituração por substituição em que o termo Eugênio é substituído pelo objeto direto *o* e pelo pronome pessoal *ele* no último enunciado. A partir dessas relações, pode-se entender a configuração de sentidos do personagem principal da obra, Eugênio, que é reescriturado por condensação por “Seminarista” no título do livro de Bernardo Guimarães, como alguém que foi construído por sofrimentos e decepções, marcado em todo o enredo da obra, possibilitando que, pelo recorte, o aluno compreenda a narrativa do romance. Isso ocorre pelo fato de que ele foi construído por essas marcas linguísticas em que o personagem ocupa esse lugar central do texto.

Esse fato pode ser reforçado em todos os recortes da atividade que analisados aqui. O nome **Eugênio** aparece, explicitamente, quatro vezes nos enunciados das perguntas e uma vez na resposta. Em oposição, de forma implícita, o mesmo nome pode ser identificado uma vez na pergunta e quatro vezes nas respostas. Isso nos remete à atividade diagnóstica de interpretação do texto “A Terra dos Meninos Pelados”, de Jorge Amado, no qual o personagem principal, **Raimundo**, estava presente em praticamente todas as perguntas. Ou seja, os alunos reconheceram que os elementos centrais da obra de Bernardo Guimarães estão intrinsecamente ligados à vivência do personagem **Eugênio**.

Isso também pode ser identificado com a personagem **Margarida**, que aparece seis vezes na construção das atividades, todas de maneira explícita e sempre articulada com o protagonista da história: **Eugênio**. Nesse caso, podemos inferir que os alunos aprimoraram qualitativamente o olhar interpretativo para o texto, uma vez que sintetizaram, por meio das perguntas, as ações dos personagens e, sobretudo, a participação deles no romance. Outros enredos, embora secundários, também contribuem para a construção da história.

A análise dos recortes aponta para a importância de compreendermos a **cena enunciativa** como um espaço de construção de sentidos que não é neutro, mas atravessado por disputas políticas, como destacado por Guimarães. O conceito de espaço de enunciação como um “espaço regulado e de disputas pela palavra” sublinha que, ao analisar o texto, não basta identificar elipses ou substituições de termos como “Eugênio”, é fundamental observar como essas escolhas linguísticas estão inseridas em um jogo de forças mais amplo. Nesse espaço, as relações entre as vozes (do Locutor, Alocutor e Enunciador) emergem como vetores políticos que, ao disputar o dizer, constroem as identidades dos sujeitos, nesse caso, a própria figura de **Eugênio**.

Assim, ao investigarmos o funcionamento desses elementos, seja pela reescrituração, seja pelas articulações semânticas, identificamos um movimento constante de significação que revela as tensões entre o visível e o invisível, o nomeado e o não nomeado. Esse processo nos permite uma leitura que vai além do mero reconhecimento das formas linguísticas, abordando as dinâmicas de poder que estruturam o acontecimento linguístico.

## 6 A MUDANÇA DOS LUGARES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO: UM JOGO DE INTERPRETAÇÃO

[...], pois só há línguas porque há falantes e só há falantes porque há línguas. [...] Esta relação entre falantes e línguas interessa enquanto um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político, portanto. A língua é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos (Guimarães, 2002 *apud* Stahlhauer; Reis, 2019, p. 85-86).

Nesta dissertação, propomos uma atividade que visa investigar como a mudança de lugares sociais influencia a interpretação de textos. A primeira atividade será realizada com base no poema “Congresso Internacional do Medo”, de Carlos Drummond de Andrade, e os alunos, por meio de uma proposta didática de simulação, assumirão diferentes lugares sociais ao interpretar o texto. Na segunda atividade, será proposto um júri simulado – uma situação fictícia de injustiça social, em que diferentes grupos sociais terão posições distintas. Para isso, criamos um jogo no qual cada aluno deverá se posicionar em um papel social específico, como jogador de futebol, paciente em fase terminal, professor, agricultor, poeta, entre outros.

A escolha de diferentes lugares sociais está fundamentada na hipótese de que a perspectiva da interpretação (nesse caso, o alocutor-x) afeta diretamente a maneira como o texto é compreendido e recriado. Essa atividade permitirá observar como a posição social de cada aluno influencia a construção de sentidos no texto interpretado.

Na primeira atividade, após a produção dos textos, as interpretações não serão assinadas pelos alunos, ou seja, os alocutores-x não serão identificados. O próximo passo será mostrar essas interpretações a outros leitores, que terão o objetivo de identificar, por meio da construção textual, qual lugar social foi ocupado pelo alocutor-x. A finalidade dessa análise é verificar se os leitores conseguem reconhecer marcas linguísticas, discursivas e sociais que indiquem o lugar de fala, confirmando ou refutando a hipótese de que o lugar social influencia a interpretação e a produção textual.

Na segunda atividade, os alunos irão simular um júri para julgar os casos envolvendo os mesmos personagens da primeira atividade. Nessa situação, a oralidade dos textos construídos pelos alunos terá predominância. Dito isso, vejamos, a seguir, como essas atividades serão conduzidas.

**Quadro 18** – I atividade: Interpretando o poema “Congresso internacional do medo” na perspectiva de diversos locutores-x

ETAPAS	FALA DA PROFESSORA
<b>Explicar os objetivos</b>	Hoje vamos fazer uma atividade diferente, onde cada um de vocês vai interpretar um texto a partir de um lugar social específico. Isso significa que vocês vão adotar o ponto de vista de diferentes personagens da sociedade para interpretar o poema “Congresso Internacional do Medo”, do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade <sup>26</sup> .
<b>Apresentar os lugares sociais</b>	Os lugares sociais de vocês serão de um jogador de futebol, um paciente em fase terminal, um professor, um agricultor e um poeta... Cada um de vocês vai ler o poema e, ao respondê-lo, vai interpretar como essa pessoa provavelmente entenderia o texto.
<b>Exemplificar o papel de cada locutor-x:</b>	Por exemplo, se você é um <b>jogador de futebol</b> , como alguém que vive a pressão de jogos e competições, sua interpretação pode ser influenciada pelo medo de perder ou falhar em campo. Se você é um <b>paciente em fase terminal</b> , o medo da morte pode estar muito presente na sua leitura do poema. Como um <b>professor</b> , talvez você pense em como o medo afeta a sociedade ou como pode ser ensinado aos alunos. Se você é um <b>agricultor</b> , pode ver o medo relacionado à natureza, colheitas ou instabilidade da vida no campo. E como <b>poeta</b> , talvez o seu foco esteja na linguagem, na beleza ou no uso do medo como inspiração criativa.
<b>Falar sobre o anonimato das interpretações</b>	As interpretações de vocês serão anônimas. Depois, outras pessoas vão ler o que vocês escreveram e tentar identificar quem escreveu com base no lugar social que vocês adotaram. Isso nos ajudará a entender como diferentes papéis sociais podem influenciar a interpretação de textos.
<b>Apoiar os alunos durante o jogo</b>	Enquanto vocês estiverem lendo e escrevendo, lembre-se de pensar como o personagem que vocês estão interpretando. Vocês podem expressar o medo de formas que façam sentido para o lugar social de vocês.
<b>Recolher as interpretações</b>	Vamos ler as interpretações sem os nomes, e vamos comentar quem pode ter escrito cada uma delas. Isso nos ajudará a refletir sobre como nossos papéis sociais influenciam nossa visão de mundo e nossas interpretações.

Fonte: Elaboração própria.

Com a aplicação desse jogo, será possível observar como os diferentes lugares sociais influenciam na produção e interpretação de textos dos alunos, sem que eles percebam o quanto são afetados por esses espaços de enunciação. “Ou seja, não é o Locutor que escolhe uma forma para dizer algo, mas ele é agenciado a dizer pelo modo como as formas linguísticas se

<sup>26</sup> Drummond foi o poeta trabalhado no sarau literário, por isso os alunos têm conhecimento.

constituíram sócio historicamente” (Guimarães, 2009, p. 50) e também “pelo modo como o espaço de enunciação distribui as línguas, os modos de dizer e o que dizer, para seus falantes. O Locutor só é Locutor enquanto falante determinado por este espaço político do dizer, o espaço de enunciação” (Guimarães, 2009, p. 50). Por isso, a elaboração deste trabalho está ancorada na teoria proposta pelo Guimarães (2011, p. 9) ao afirmar que “a questão do texto é uma questão semântica”. Conforme discutido em nossa dissertação, ele desenvolve uma semântica enunciativa e mobiliza conceitos semânticos e enunciativos que dão subsídios teóricos e metodológicos para que se possa não só descrever a organização textual, mas também realizar a interpretação do texto, distinguindo-se de abordagens que têm como propósito trabalhar a gramática, a coesão e a coerência, o gênero, etc.

**Quadro 19** – II Atividade: Júri simulado – Uma situação fictícia de injustiça social, onde diferentes grupos sociais têm posições distintas

<p><b>Distribuição dos Lugares Sociais e Papéis no Júri:</b></p> <p>Os alunos serão divididos em três papéis principais, mas com lugares sociais distintos.</p>	<p><b>Réu:</b> O réu será uma pessoa que cometeu uma ação e terá que se defender. Aqui, a defesa será feita de acordo com o lugar social da pessoa, justificando suas ações com base em sua perspectiva. Exemplo: Um agricultor que, por medo da fome, tomou medidas drásticas para sobreviver.</p> <p><b>Advogado de Defesa:</b> Defende o réu, mas terá que adotar um ponto de vista de um lugar social específico, usando argumentos que reflitam as preocupações e interesses desse grupo. Exemplo: Um professor argumentando que a ação do réu foi resultado de falta de educação e oportunidades.</p> <p><b>Advogado de Acusação:</b> Responsável por acusar o réu, também adotando um lugar social específico, tentando mostrar que a sociedade foi prejudicada pela ação do réu. Exemplo: Um jogador de futebol acusando o réu de prejudicar a comunidade com suas ações.</p> <p><b>Jurados:</b> O restante da turma pode ser composto por jurados que também adotam diferentes lugares sociais, como um paciente terminal, um poeta, uma bailarina, um cantor de rock, etc. Eles terão que julgar o caso com base em suas visões de mundo e o que consideram justo a partir de seus lugares sociais.</p>
<p><b>1. Introdução do caso:</b></p>	<p>“Vocês foram convocados para este julgamento porque estamos discutindo uma questão muito importante: o medo e suas consequências na vida das pessoas. Vocês vão representar diferentes papéis e usar os seus lugares sociais para justificar suas ações e argumentos.”</p>
<p><b>2. Explicação do caso:</b></p>	<p>“O réu foi acusado de agir motivado pelo medo. Agora, o júri precisa decidir se suas ações foram justificadas ou prejudiciais à sociedade. Cada um de vocês, como advogado, réu ou jurado, terá que defender seu ponto de vista baseado no lugar social que assumiu.”</p>
<p><b>3. Defesa e acusação:</b></p>	<p>Cada advogado terá tempo para apresentar seus argumentos, baseando-se em seu lugar social. O réu deve argumentar de acordo com seu contexto social, tentando justificar suas ações.</p>

<b>4. Julgamento:</b>	Os jurados discutem o caso e, baseando-se em suas próprias visões sociais, leituras complementares emitem um veredicto, justificando sua decisão.
<b>5. Exemplos de argumentos baseados em lugares sociais:</b>	<p><b>Jogador de Futebol (Acusação):</b> “Como jogador, eu enfrento pressão e medo todos os dias. Mas isso não é desculpa para tomar decisões que prejudicam os outros. O réu agiu de forma egoísta, ignorando o impacto de suas ações na sociedade.”</p> <p><b>Paciente Terminal (Defesa):</b> “Como alguém que vive com medo da morte, eu entendo o que o réu passou. O medo pode nos levar a fazer coisas que jamais faríamos em outras circunstâncias. Sua ação foi uma reação ao medo, e ele merece compreensão.”</p> <p><b>Poeta (Jurado):</b> “O medo é uma emoção poderosa, que transforma as pessoas. O réu estava simplesmente tentando sobreviver, mas sua ação trouxe consequências. É preciso julgar isso com equilíbrio.”</p>
<b>6. Finalização do júri:</b>	Após o julgamento, o professor pode discutir com os alunos como as diferentes visões e lugares sociais influenciaram suas percepções e argumentos. “Vocês notaram como cada um usou o lugar social para justificar suas falas? O medo afeta a todos, mas de maneiras diferentes dependendo de quem somos.”
<b>7. Observação das mudanças de interpretação:</b>	Depois do júri, os alunos podem refletir sobre como seus papéis influenciaram as decisões que tomaram, explorando a relação entre lugar social e interpretação.
<b>8. Análise posterior:</b>	Após a realização da atividade, o professor pode apresentar as interpretações e comentários dos alunos, organizando uma análise mais profunda por meio de uma discussão em grupo ou por escrito. O foco desta análise deve ser o impacto das mudanças de lugar social na interpretação e argumentação, especialmente no contexto do júri simulado. Além disso, seria interessante abordar como as diferentes fontes de leitura consultadas pelos alunos foram empregadas para fortalecer suas posições, promovendo uma reflexão sobre a pluralidade de interpretações possíveis dentro do mesmo texto. Essa reflexão final permitirá que os alunos compreendam melhor a dinâmica social no processo argumentativo e a relevância de se considerarem diferentes lugares sociais ao interpretar e produzir textos.

Fonte: Elaboração própria.

Essa proposta didática, que provoca vários desdobramentos de leitura, busca avaliar de que forma, por meio das simulações, o lugar social ocupado pelos participantes influencia a construção dos discursos e a interpretação dos papéis atribuídos a cada um. Esses desdobramentos possibilitam que os alunos busquem fontes de leitura diversas para respaldar seus argumentos, proporcionando uma interação entre leitura crítica e produção oral.

No movimento “5 - A língua e os textos” do livro “Análise de texto: procedimento, análise e ensino”, Guimarães nos orienta sobre as divisões de uma língua no texto e nos aponta caminhos para uma análise mais cuidadosa e refinada dos textos trabalhados na escola. “Uma atividade interessante neste caso seria mandar o **aluno** ler um romance em que os personagens falam num registro diferente do narrador” (Guimarães, 2012, p. 184). Em seguida, ele sugere

que mostre isso aos alunos após a leitura e que lhes peçam para identificar como a diferença é caracterizada.

Para provocar ainda mais esses movimentos de leitura, “pode-se refletir com os alunos sobre que diferença isso faz na caracterização dos personagens da história ou no sentido de um poema” (Guimarães, 2012, p. 184). Nas palavras de Guimarães (2012, p. 185), “não se trata simplesmente de dizer que é preciso reconhecer as diferenças; trata-se de ver como elas funcionam e como produzem sentidos”. Diante disso, embasados nessa teoria, que nos aponta caminhos para entender que, independentemente da forma como a semântica aparece – por exemplo, nos materiais didáticos – o trabalho com a linguagem e com a língua implica, inevitavelmente, um trabalho com os sentidos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé (Andrade, 1967).

O nosso interesse pelo estudo da interpretação textual, enquanto professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, é impulsionado pela necessidade de trazer à tona discussões sobre o texto a partir da relação aluno-texto, buscando várias estratégias de leitura que possibilitem encontrar caminhos para entender que o “texto é uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação” (Guimarães, 2012, p. 25). Essa unidade se caracteriza por produzir sentido, ou seja, para que os alunos aprimorem as leituras e, conseqüentemente, a interpretação, é preciso que, antes de tudo, eles compreendam quais sentidos estão funcionando no texto interpretado.

Nas simulações de lugares sociais propostas nas atividades desenvolvidas ao longo desta dissertação, foi possível observar como essa dinâmica provocou novos desdobramentos na leitura ao longo do ano letivo. À medida que os alunos se colocavam em diferentes papéis sociais, suas leituras e interpretações se ampliavam, resultando em um aprimoramento gradual de suas capacidades interpretativas.

Ancorados na reflexão de Rubem Alves, ao afirmar que “A missão do professor não é dar respostas prontas, a missão do professor é provocar a inteligência do aluno, o espanto e a curiosidade” (Alves, 2017, p. 1)<sup>27</sup>, fomos capazes de identificar, por meio da interação entre o aluno e o texto, as múltiplas possibilidades de interpretação que a Semântica do Acontecimento nos revela. Ao observarmos os resultados do IDEB e, especialmente, as dificuldades de interpretação de textos em sala de aula, ficou evidente que os métodos convencionais de ensino não têm sido eficazes para promover uma compreensão profunda e crítica dos textos.

Sem sustentação para manter esses métodos convencionais – “não gosto das palavras fadigadas de informar” (Barros, 2017, p. 1)<sup>28</sup> – optamos por nos referenciar em um novo “modelo” de interpretação textual, fundamentado nos conceitos desenvolvidos por Eduardo Guimarães. Através das noções de cena enunciativa e espaço de enunciação, percebemos que os lugares sociais ocupados pelos diversos locutores-x influenciaram diretamente as leituras interpretativas que cada estudante construiu ao longo do ano letivo. Esse novo olhar não só

---

<sup>27</sup> ALVES, R. O Papel do Professor segundo Rubem Alves! **Trocas e Reflexões**, 9 jun. 2017. Disponível em: <https://trocasereflexoes.blogspot.com/2017/06/o-papel-do-professor-segundo-rubem-alves.html>. Acesso em: 6 out. 2024.

<sup>28</sup> BARROS, M. de. O apanhador de desperdícios (Manoel de Barros). **Enunciar Cotidianos**, 18 jul. 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/07/18/o-apanhador-de-desperdicios-manoel-de-barros/>. Acesso em: 6 out. 2024.

ampliou as possibilidades de leitura dos alunos, mas também proporcionou um espaço onde a interpretação passa a ser um processo ativo, sensível às diferentes posições sociais que os indivíduos podem ocupar, modificando suas percepções e discursos.

Muitas de nossas práticas não puderam ser inseridas aqui, devido à necessidade de delimitar melhor o texto. Contudo, em sala de aula, foi possível perceber, qualitativamente, os avanços significativos que os alunos alcançaram nas leituras, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Ao interagir com os textos, eles começaram a examinar minuciosamente as palavras, os enunciados e as designações que cada uma pode ter, bem como os sentidos atribuídos e as perguntas que podem ser formuladas. Com isso, desenvolveram diferentes leituras e interpretações. Certamente, a pergunta feita para eles, “você acreditam que interpretam bem um texto?”, na diagnóstica teria um outro resultado. Diante desse movimento de leitura, por vezes de maneira híbrida, no formato de sala de aula invertida, os alunos passaram a olhar para o texto com mais familiaridade.

Além disso, foi possível perceber a expansão da teoria, ainda que de maneira sutil, dentro da escola quando os alunos foram convidados a discutir, coletivamente, os poemas de Adélia Prado. Eles conseguiram identificar passagens significativas no texto por meio das diversas leituras que foram feitas dos poemas de Drummond, durante as atividades do sarau e na análise da crônica “Debaixo da Ponte”. “Esse José é o mesmo de Drummond, professora?”<sup>29</sup> e “Professora, essas passagens aqui estão entre aspas, ela pegou literalmente do poema de Drummond?” foram comentários dos alunos. Ao final da leitura, uma aluna acrescentou ao verso original do poema “Tu és pedra e sobre esta pedra” a frase “edificarei minha igreja”. Aqui, outro aluno respondeu: “Você não está na missa agora”, sinalizando que, naquele momento, o lugar social dela era de aluna e não de uma pessoa religiosa.

As discussões seguiram nas diversas poesias com os alunos assumindo outros lugares sociais para interpretar os textos. Um momento de intensa discussão surgiu após a leitura do poema “Amor Feinho”<sup>30</sup>, de Adélia Prado. Após a leitura feita por um aluno, alguém comentou: “O sentido de ‘amor feinho’ é a segurança de que não será traído”. Em seguida, outro aluno acrescentou: “Mas o ‘feinho’ no verso... *amor feinho é bom porque não fica velho*, tem um sentido de eternidade, de beleza”. Com essas reflexões dos alunos, foi possível notar diversos

---

<sup>29</sup> O aluno se referia ao poema “*Amor violenta*”, de Adélia Prado em que há vários recortes memoráveis presentes no texto.

<sup>30</sup> Conferir: PRADO, A. **Amor Violeta**. Disponível em: <https://poetisarte.com/autores/adelia-prado/amor-violeta/>. Acesso em: 4 set. 2024.

conceitos da Semântica do Acontecimento funcionando em suas falas, desde a noção de “recorte” assim como outros mecanismos de análises propostos.

Em um outro momento, enquanto discutíamos o livro “Um rosto no computador”, de Marcos Rey<sup>31</sup>, uma aluna comentou: “Professora, minha mãe interpretou de uma forma diferente a ação de Carmélia como errada, ao entrar no avião de forma clandestina. Ela disse que o autor não poderia ter escrito desse jeito e também achou errado um grupo de menores de idade fazer investigação”. Em seguida, a aluna acrescentou: “Eu não tinha percebido isso, mas, se eu fosse ler com o olhar de uma mãe, realmente seria errado”. Após essa fala, os outros alunos explanaram: “Seu olhar muda a partir do lugar social que ocupa”. Ou seja, ficou evidente que somos agenciados por esses lugares sociais e nem sempre nos damos conta disso. Somos “domados” pela língua e não percebemos como esses acontecimentos moldam nossas interpretações.

Diante do exposto, e considerando a complexidade da teoria da Semântica do Acontecimento subsidiada nas análises realizadas até aqui, podemos afirmar que os aspectos teóricos norteiam o professor a compreender melhor o sentido de um texto. Quando aplicamos os conceitos de reescrituração e articulação, por exemplo, propomos um procedimento de análise ou interpretação de texto a partir do viés semântico, o que nos permite entender os possíveis sentidos que estão operando nos enunciados.

Não basta apenas identificar que uma palavra reescreva outra, pelos diversos modos ensinados por Eduardo Guimarães, mas também é necessário observar como essa reescrituração estabelece sentido naquele contexto. O mesmo se aplica aos demais conceitos, como articulação, cena enunciativa e espaço de enunciação. Ao utilizar esses mecanismos de análise, partimos de um ponto específico, o que é valioso para a aplicação em sala de aula.

É nesse momento que o professor, embasado por essa teoria, encontra um suporte teórico e metodológico para trabalhar a interpretação textual, sem desconsiderar as particularidades da organização do texto e do enunciado. Ele passa a compreender como o sentido de expressões linguísticas e enunciados contribui para o significado geral do texto, e vice-versa. Com base nesses conceitos, o professor pode mitigar problemas relacionados à interpretação, por meio de ações pedagógicas que incentivam uma leitura mais profunda e consciente.

Sendo assim, é importante ressaltar a relevância do mestrado profissional em Letras, que permite ao professor enfrentar, de maneira mais eficaz, os desafios da interpretação textual

---

<sup>31</sup> Esse livro faz parte do projeto de leitura desenvolvido pela professora durante o ano letivo.

encontrados em sala de aula. Através dessa formação, os docentes aprimoram sua própria prática pedagógica, preparando, por consequência, seus alunos de forma mais consistente e fundamentada. Por meio da formação, somos convidados a

fazer uma provocação e um convite a observar nossa língua e suas divisões sob outro aspecto; convite a reverberar sobre as possibilidades com as quais a linguagem e seu funcionamento nos brinda; um convite a observar que os processos de linguagem estão na nossa forma de compreensão do mundo, da nossa sociedade, dos sujeitos que somos e daqueles com os quais convivemos; a relembrar que somos sujeitos de linguagem constituídos nessa relação de identificação com/pela língua que falamos e pela qual somos faladas. Um convite a entender que a produção de sentidos não é engessada e que é fascinante; que não há que possa deslegitimar o nosso lugar de autores quando assumimos esse papel: autores na produção dos textos e autores na interpretação. E todo esse gesto, para nós, é um trabalho semântico; é a semântica na sala de aula, na sala de aula de língua portuguesa (materna, estrangeira, a nossa, a outra língua); na aula que expõe, ensina sobre, permite ser (Stahlhauer; Reis, 2019, p. 95).

E nesse convite entender aquilo que já foi pontuado pela Mônica Zoppi Fontana (2015), ao destacar a análise minuciosa feita por Guimarães que, ao partir da expressão “os que” chega aos sentidos de “cidadão” na constituição do Império. Assim, seja ela mendigo, Eugênio, Raimundo ou meninos pelados, por meio de uma palavra que integra o enunciado de um texto no acontecimento enunciativo, pode-se iniciar a interpretação do texto e se pode se fascinar com os sentidos que estão funcionando.

Dessa forma, também ampliaremos as atividades propostas nesta pesquisa, propondo-as como práticas aplicáveis a toda a rede de ensino do município de Dom Basílio, do qual a pesquisadora faz parte. Nosso objetivo é contribuir para a implementação de novos métodos de leitura e interpretação, oferecendo suporte aos professores para que compreendam que o ensino de Língua Portuguesa não se limita a uma abordagem unívoca e restrita de “interpretação de texto”, frequentemente encontrada em parte dos manuais didáticos. Tampouco deve se encerrar exclusivamente no estudo dos aspectos gramaticais. Pelo contrário, buscamos evidenciar o quanto é fascinante estudar a linguagem enquanto prática viva, dinâmica e significativa, capaz de ultrapassar os limites dos muros escolares e permitir que os alunos se enxerguem além do lugar social que ocupam, ampliando suas perspectivas e ressignificando suas relações com o mundo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. O Papel do Professor segundo Rubem Alves! **Trocas e Reflexões**, 9 jun. 2017. Disponível em: <https://trocasereflexoes.blogspot.com/2017/06/o-papel-do-professor-segundo-rubem-alves.html>. Acesso em: 6 out. 2024.
- AMAR (Carlos Drummond de Andrade). Intérprete: Marília Pêra. Produção: Instituto Moreira Salles (IMS). (2 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3LIMueC124>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- ANDRADE, C. D. de. Debaixo da ponte. In: ANDRADE, C. D. de. **A bolsa e a vida**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 133-134. Disponível em: <https://rubem.wordpress.com/2023/04/29/debaixo-da-ponte-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 3 out. 2024.
- ANDRADE, C. D. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/documento-curricular-bahia>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE): 2022. **Revista da Escola: Língua Portuguesa**, Juiz de Fora, v. 1, 2022a. ISSN: 2238-3077. Anual. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentobahia.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/2022/SABE-2022-RE-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE): 2022. **Revista da Escola: Matemática**, Juiz de Fora, v. 1, 2022b. ISSN: 2238-3077. Anual. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentobahia.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/2022/SABE-2022-RE-MT-WEB.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BARROS, M. de. O apanhador de desperdícios (Manoel de Barros). **Enunciar Cotidianos**, 18 jul. 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/07/18/o-apanhador-de-desperdicios-manoel-de-barros/>. Acesso em: 6 out. 2024.
- BENEVIDES, F. A.; VENTURA, A. O sentido da palavra índio em um livro didático do Ensino Fundamental. **Revista DisSol**, Pouso Alegre, ano VII, n. 11, jan./jun. 2020. ISSN: 2359-2192. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/764/434>. Acesso em: 14 dez. 2023.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, R. O. Divisão nos sentidos de ‘mulher’: argumentação, enunciação e político. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 36, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/50529/29227>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB:** documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 1997.

CAIRES, R. B.; COSTA, C. A. S. Patrimônio arqueológico de Dom Basílio, Bahia, Brasil: nota prévia sobre sítios de arte rupestre. **Revista Museu**, [2019?]. ISSN: 1981-6332. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/7240-patrimonio-arqueologico-de-dom-basilio-bahia-brasil-nota-previa-sobre-sitios-de-arte-rupestre.html#nota01>. Acesso em: 30 dez. 2023.

CARLOS Drumond de Andrade. Direção: Paulo Tiago, 2002. (103 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ybCjKfbIzIE>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CONHEÇA Dom Basílio. **Portal Núcleo de Turismo.** Disponível em: <https://nucleodeturismo.com.br/portal/brasil/nordeste/bahia/chapada-diamantina/dom-basilio#sobre-home>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, Sem II. 2008. ISSN 1980-7031. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591/11376>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOM Basílio: aprendizado adequado. **QEDu.** Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2910107-dom-basilio/aprendizado>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FERREIRA, T. F. **Redes comunitária como facilitadoras de ações integradas:** o caso da Rede do Borel. Orientador: Marcos Cohen. 166f. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. p. 73. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34828/34828\\_4.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34828/34828_4.PDF). Acesso em: 10 jan. 2024.

GUIMARÃES, B. **O Seminarista.** 1872. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00062a.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

GUIMARÃES, E. A Enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637219/4941>. Acesso em: 3 out. 2024.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. São Paulo: Hicitec, 2012.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

GUIMARÃES, E. Andorinha, Andorinha. **Revista ECOS**, v. 9, n. 2, 2016.

GUIMARÃES, E. Argumentatividade e argumentação. **Revista Desenredo**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2014a. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3847>. Acesso em: 13 nov. 2023.

GUIMARÃES, E. Argumentatividade e argumentação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 9, n. 2, p. 271-283 - jul./dez. 2013a.

GUIMARÃES, E. Domínio semântico de determinação. *In*: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. **A palavra: Forma e sentido**. Campinas: Pontes, 2007.

GUIMARÃES, E. Espaço de Enunciação, Cena Enunciativa, Designação. **Fragmentum**, n. 40, p. 49-68, jan./mar. 2014b. Enunciação, Política e História: um olhar sobre as línguas e a linguagem – homenagem a Eduardo Guimarães. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/17264/10431>. Acesso em: 12 dez. 2023.

GUIMARÃES, E. Ler um texto uma perspectiva enunciativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2013b. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1171>. Acesso em: 7 jul. 2024.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. 4. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas-SP: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2017.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. **Semântica: enunciação e sentido**. Campinas-SP: Pontes, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dom Basílio: população**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/dom-basilio/panorama>. Acesso em: 14 jan. 2024.

KARIM, T. M. **Dos nomes à história - o processo constitutivo de um Estado:** Mato Grosso. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

MACHADO, C. de P. Contribuições da semântica da enunciação para a análise de texto. **Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2020. DOI: 10.30681/2594.9063.2019v3n2id4355. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/4355>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MARCELLO, C. **Poema O Bicho de Manuel Bandeira com análise e significado.** Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-o-bicho-manuel-bandeira/>. Acesso em: 7 set. 2024.

ME ENSINA a escrever. [Compositor e intérprete]: Oswaldo Montenegro. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/oswaldo-montenegro/me-ensina-a-escrever/>. Acesso em: 26 set. 2024.

NINGUÉM. *In:* Oxford Languages. 2024. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=ninguem&rlz=1C1FCXM\\_pt-PTBR994BR995&oq=ninguem+&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQLhiABDIHCAIQLhiABDIHCAMQLhiABDIHCAQQABiABDIHCAUQABiABDIHCAYQLhiABDIKCAcQLhjUAhiABDIKCAgQLhjUAhiABNIBCTMwMzJqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=ninguem&rlz=1C1FCXM_pt-PTBR994BR995&oq=ninguem+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQLhiABDIHCAIQLhiABDIHCAMQLhiABDIHCAQQABiABDIHCAUQABiABDIHCAYQLhiABDIKCAcQLhjUAhiABDIKCAgQLhjUAhiABNIBCTMwMzJqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso: 4 set. 2024.

OLIVEIRA, S. E. Interpretação, silêncio, ensino. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 13, n. 19, 2018. DOI: 10.22456/2594-8962.85030. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/85030>. Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, S. E. Sobre o funcionamento do político na linguagem. **Línguas e Instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 34, p. 41-54, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens:** Língua Portuguesa. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018. (Língua Portuguesa – Ensino Fundamental, 8º ano).

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do simbólico. 6. ed. Campinas SP: Pontes, 2012.

PRADO, A. **Não quero a faca nem o queijo quero a fome.** Disponível em: <https://cultcarioca.blogspot.com/2011/10/adelia-prado-40-anos-nao-queiro-faca-nem.html> Acesso em: 3 out. 2024.

REIS, R. O.; SOUZA, P. T. C. de; VENTURA, A. Os sentidos da palavra “linguagem” na Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha e Lindley Cintra: uma análise enunciativa. **Traços de linguagem**, v. 2, n. 2, p. 20-28, 2018.

SIGLIANI, L. C. de S. **Desvalorização ou reconhecimento? A contradição nos sentidos de professor.** Orientador: Adilson Ventura. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2020.

SIGLIANI, L. C. de S.; VENTURA, A. O político nas relações de sentido: uma análise semântica do termo professor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 2, p. 1-23, 2020a.

SIGLIANI, L. C. S.; SILVA, A. V. “É com alegria que colocamos em suas mãos”: uma análise semântico-enunciativa de professor nas introduções aos PCNs. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 406-423, 2020b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348140194\\_E\\_COM\\_ALEGRIA\\_QUE\\_COLOCA\\_MOS\\_EM\\_SUAS\\_MAOS\\_UMA\\_ANALISE\\_SEMANTICO-ENUNCIATIVA\\_DE\\_PROFESSOR\\_NAS\\_INTRODUcoes\\_AOS\\_PCNS](https://www.researchgate.net/publication/348140194_E_COM_ALEGRIA_QUE_COLOCA_MOS_EM_SUAS_MAOS_UMA_ANALISE_SEMANTICO-ENUNCIATIVA_DE_PROFESSOR_NAS_INTRODUcoes_AOS_PCNS). Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, F. J. **Cenas repetidas**: sentidos e memoráveis de gênero no livro didático. Orientador: Adilson Ventura da Silva. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

SIMÕES, T. Mário Quintana, 1906-1994. **Consciência**, 28 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.tomsimoes.com/2018/04/mario-quintana-19061994.html>. Acesso em: 3 fev. 2024.

SINGULARIDADES. Rubem Alves. Série Grandes Educadores: conheça Rubem Alves. **Blog Singularidades**. Publicado em 1 de outubro de 2019. Disponível em: <https://blog.institutosingularidades.edu.br/serie-grandes-educadores-conheca-rubem-alves/#:~:text=%E2%80%9Cobjetivo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o,espantos%2C%20dirigido%20por%20Dulce%20Queiroz>. Acesso em: 21 out. 2024.

SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR BRAVO. **Centro Educacional Padre Manoel Olímpio 2019**. Disponível em: <https://www.sistemagestaoescolar.com.br/bravov4/home/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOARES, N. B. P.; ZATTAR, N. B. S. A designação do índio nas relações integrativas de enunciados da lei 6.001/73. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 25, n. 49, p. 80-107, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i49.8665483. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8665483>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SOUZA, D. S. **Sentidos de impeachment no caso Dilma Rousseff**: um estudo semântico. Orientador: Adilson Ventura. 2019. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/166/14>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUZA, D. S.; VENTURA, A. Sentidos de Impeachment em Denúncias contra Dilma Rousseff: uma análise a partir da Semântica do Acontecimento. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 13, n. 43, Supl. 1, p. 175-186, 2019. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1443/2151>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SOUZA, J. Tempo e espaço enunciam o memorável que constitui os sujeitos e as línguas no acontecimento de linguagem. **Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos**,

Cárceres, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2017. DOI: 10.30681/2594.9063.2017v1n1id2619. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/2619/2108>. Acesso em: 3 out. 2024.

STAHLHAUER, A. S. M.; REIS, C. Texto, enunciação e as práticas (políticas) de ensino de línguas: contribuições da Semântica do Acontecimento para pensar os sentidos no ensino da língua portuguesa. **Traços de Linguagem**, v. 3, n. 2, p. 85-96, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/4362/3708>. Acesso em: 12 nov. 2023.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July./dec. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307332697009.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82-103.

VENTURA, A. A Poesia para Benveniste. **Traços de Linguagem**, Cárceres, v. 3, n. 2, p. 63-72, 2020. DOI: 10.30681/2594.9063.2019v3n2id4358. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/4358/3706>. Acesso em: 21 out. 2024.

VENTURA, A. O Sentido: uma questão ética. In: OLIVEIRA, R. R. R. *et al.* **Linguagem e significação: práticas sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b. 2 v.

VENTURA, A. O Sentido: uma questão ética. In: OLIVEIRA, R. R. R. de; OLIVEIRA, S. E. de; RODRIGUES, M. L.; KARIM, T. M. (org.). **Linguagem e significação: práticas sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. 2 v.

VENTURA, A. Uma análise enunciativa da palavra “poesia” em um livro didático. In: ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 7; ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM: LINGUAGEM, INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS, 6. Pouso Alegre, 4 a 6 de outubro de 2017. **Anais [...]**. Pouso Alegre: Univás, 2018a, p. 21-27.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. de F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 53-87.

ZOPPI FONTANA, M. G. Ponto de vista: o ponto cego das teorias a polifonia. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 249-283, 2015. Doi: <https://doi.org/10.22481/el.v13i1.1292>.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Pós Verdade: Léxico, enunciação e política. In: OLIVEIRA, R. R. R. de; OLIVEIRA, S. E. de; RODRIGUES, M. L.; KARIM, T. M. (org.). **Linguagem e significação: práticas sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. 2 v.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Rosa dos Santos Silva*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Adilson Ventura da Silva*

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

**Uma experiência de (res)significar a interpretação textual na aula de português: mudanças nas abordagens, nas questões e na mediação do professor.**

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Porque observamos que o maior problema que os estudantes enfrentam na ESCOLA está ligado a dificuldade em entender um texto, e isto pode levar o(a) estudante a abandonar a escola. Além disso, o estudante que não interpreta bem, tem dificuldades em outras matérias.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Estamos fazendo a pesquisa para observar novas maneiras de interpretação de texto

#### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

Página 1

Rubricas:

<p><b>3.1 O QUE SERÁ FEITO:</b></p> <p>Iremos perguntar a pessoa pela qual você é responsável, se ela sabe interpretar bem um texto ou não. Depois, ela irá interpretar um texto que está no livro didático e em seguida ela irá elaborar uma pergunta sobre esse texto. Também irá ler e discutir uma história escrita por Carlos Drummond, um escritor famoso, e em seguida fazer duas perguntas sobre a história.</p>
<p><b>3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:</b></p> <p><i>No Centro Educacional Padre Manoel Olímpio –CEPMO - Nos dias 13 e 14 de maio de 2024</i></p>
<p><b>3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:</b></p> <p><i>1h20min.</i></p>

#### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO       MODERADO       ALTO

4.1. NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

A pessoa pela qual o(a) senhor (a) é responsável poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta. Pode achar que se responder que interpreta bem um texto, nós o(a) acharemos vaidoso(a) ou ficar desconfortável se falar que não sabe interpretar o texto.

4.2. MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Nós iremos avisar que as respostas somente serão lidas pelos pesquisadores e os colegas não irão saber o que foi respondido. Informaremos também que a pesquisa não irá interferir nas notas e atividades da escola e por fim deixar a pessoa à vontade para responder as perguntas.

#### 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pessoa pela qual o(a) Senhor (a) é responsável poderá se animar com os estudos e consequentemente melhor suas notas.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

De maneira geral, os alunos podem se empenhar nas leituras diversas dentro e fora da escola.

#### 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

Rubricas:

**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

**6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**

R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*

**6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

R: *Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

**6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

R: *Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

**6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

**6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: *Nenhum.*

**6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**

R: *Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*

**6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: *Em geral, não. O(a) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.*

**6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.*

**6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site ([www2.uesb.br/comitedeetica](http://www2.uesb.br/comitedeetica)).*

**6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável:** **Rosa dos Santos Silva.**

Endereço: **Rua Padre Simval Laurentino de Medeiros, nº 422 B, centro Dom Basílio - BA**

Fone: **77991363598** / E-mail: **2022m0029@uesb.edu.br**

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: **cepjq@uesb.edu.br**

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

Rubricas:

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

*LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.*



Impressão Digital  
(Se for o caso)

\_\_\_\_\_

*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)*

**9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

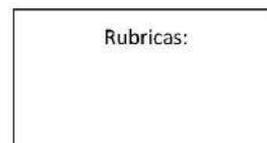
Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.*

\_\_\_\_\_

*Assinatura do(a) pesquisador*

Rubricas:



## APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS  
(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

#### Olá!

Gostaríamos de te CONVIDAR para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento, com atenção, e me diga se você concorda. Se concordar, assine na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?! Desde já, obrigado!

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Rosa dos Santos Silva*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Adilson Ventura da Silva/Rosa dos Santos Silva*

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

**Uma experiência de (res)significar a interpretação textual na aula de português: mudanças nas abordagens, nas questões e na mediação do professor.**

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Porque observamos que o maior problema que você enfrenta na ESCOLA está ligado a dificuldade em entender um texto, e isto pode levá-lo (la) abandonar a escola. Além disso, o estudante que não interpreta bem, tem dificuldades em outras matérias

##### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Para buscar novas maneiras de interpretar um texto.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel...)

Página 1

**3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

Você irá responder se sabe interpretar bem um texto ou não. Depois, irá interpretar um texto que está no seu livro didático e em seguida, irá elaborar uma pergunta sobre esse texto. Também irá ler e discutir uma história escrita por Carlos Drummond, nosso poeta de Itabira, e em seguida fazer duas perguntas sobre a história.

**3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:**

No Centro Educacional Padre Manoel Olímpio – Colégio da sede de Dom Basílio. Nos dias 13 e 14 de maio de 2024

**3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:**

1h20min

**4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)**

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

**4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)**

Você poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta. Pode achar que se responder que interpreta bem um texto, nós o(a) acharemos vaidoso(a) ou ficar desconfortável se falar que não sabe interpretar o texto.

**4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):**

As respostas somente serão lidas pelos pesquisadores e os colegas não irão saber o que foi respondido e também que a pesquisa não irá interferir nas notas e atividades da escola e por fim deixar a pessoa à vontade para responder as perguntas.

**5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**

**5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):**

Você poderá se animar com os estudos e conseqüentemente melhorar suas notas.

**5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):**

De maneira geral, os alunos podem se empenhar nas leituras diversas dentro e fora da escola

**6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.*

**6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**

R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*

**6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

**6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

R: *Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

**6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

**6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: *Nenhum.*

**6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**

R: *Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*

**6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: *Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.*

**6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.*

**6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R.: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

**6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável: Rosa dos Santos Silva**

Endereço: *Rua Padre Simyla Laurentino de Medeiros, nº 422 B, centro Dom Basílio - BA*

Fone: (77) 991363598 / E-mail: 2022m0029@uesb.edu.br

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiézinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

**8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)**

Declaro que **estou ciente e concordo em participar deste estudo**. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3

dúvidas

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

*LOCAL*. Clique aqui para inserir uma data.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante



Impressão Digital  
(Se for o caso)

### 9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

*LOCAL*. Clique aqui para inserir uma data.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador

Seja consistente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

## ANEXO A - Roteiro para o Sarau - Drummond, o poeta de sete faces

(Início com a professora, no pátio, se dirigindo para toda a comunidade escolar)<sup>32</sup>  
 “A poesia me salvará. Falo constrangida porque só Jesus Cristo é o Salvador”. Disse Adélia Prado em seu poema “Guia”. E dessa Guia, nortearmos o nosso trabalho. Jesus me salvou primeiro, depois a poesia veio e me segurou pelas minhas mãos. Assim, de “mãos dadas” Ouçamos: (Os alunos Davi e Emmanuel saem do meio da plateia declamando “Mãos dadas”. Primeiro Davi e em seguida Emmanuel. Eles vão em direção oposta. Um ao lado do bebedouro, o outro ao lado da escada caminhando para o centro do pátio, olhando para a plateia)  
 (1ª poesia)

Não serei o poeta de um mundo caduco  
 Também não cantarei o mundo futuro  
 Estou preso à vida e olho meus companheiros  
 Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças  
 Entre eles, considero a enorme realidade  
 O presente é tão grande, não nos afastemos  
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas  
 Não serei o cantor de uma mulher, de uma história  
 Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela  
 Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida  
 Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins  
 O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes  
 A vida presente

Não serei uma professora de um mundo caduco, porque os poetas deram sanidade para nós - seres imortais. A poesia imortalizou Drummond, Vinicius de Moraes, Castro Alves, Casemiro de Abreu, Adélia Prado, Cecília Meireles, Ferreira Gullar, Cora Carolina.... E tantos e tantos poetas da literatura brasileira que vivem conosco. Eles existem porque a vida não basta, parodiando Ferreira Gullar.

Drummond nos ensinou a olhar para nossa infância com os olhos de um poeta, mesmo que muitas vezes, a gente também se encanta com as histórias lidas como se elas fossem mais bonitas do que a nossa, ele descrevia sua infância desta maneira: (Clodoaldo Sentado na escada começa a falar olhando para o chão.... Na segunda estrofe ele levanta os olhos e caminha em direção ao centro... Declamando)

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo.  
 Meu irmão pequeno dormia.  
 Eu sozinho menino entre mangueiras  
 lia a história de Robinson Crusóé,  
 comprida história que não acaba mais.  
 No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
 a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu  
 chamava para o café.  
 Café preto que nem a preta velha  
 café gostoso  
 café bom.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo  
 olhando para mim:

<sup>32</sup> As letras grafadas em preto são as falas da professora; as em verdes, as poesias; em vermelho, as rubricas, ou seja, o comando para os alunos.

- Psiu... Não acorde o menino.  
 Para o berço onde pousou um mosquito.  
 E dava um suspiro... que fundo!  
 Lá longe meu pai campeava  
 no mato sem fim da fazenda.  
 E eu não sabia que minha história  
 era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

Quantas vezes achamos que a história do outro é mais bonita que a nossa? Em um ditado popular afirmamos que a grama do vizinho é sempre mais verde. Parece que o nosso olhar está sempre fora de nós mesmos. Vivemos no saudosismo e suspirando as fotografias passadas, é preciso parar de olhar nossa vida pelos olhos de uma máquina. Nós somos a nossa história. É preciso aprender a enxergar tantas belezas que nos circundam. Drummond me ensinou a olhar para a lagoa com os olhos de quem nunca tinha visto antes. (Passar a projeção das Lagoas do município de Dom Basílio no telão, com uma música suave, de modo que, do meio da plateia, uma voz de autoridade declama Lagoa caminhando em direção as imagens projetadas – prefeito ou secretária de meio ambiente)

Eu não vi o mar.  
 Não sei se o mar é bonito,  
 não sei se ele é bravo.  
 O mar não me importa.  
 Eu vi a lagoa.  
 A lagoa, sim.  
 A lagoa é grande  
 e calma também.  
 Na chuva de cores  
 da tarde que explode  
 a lagoa brilha  
 a lagoa se pinta  
 de todas as cores.  
 Eu não vi o mar.  
 Eu vi a lagoa. . .

Como agradecer a Drummond por tamanha beleza que ele nos fez enxergar? Como agradecer a Deus por tamanha riqueza que nos proporcionou? De fato a poesia nos salvará. Como agradecer o nosso gestor pelo trabalho incansável em restaurar tantas riquezas naturais em nosso município? Valorizando é o primeiro passo. Drummond nos faz uma confidência que serve de bússola para os dombasiliense

(Edcarlos olhando para uma fotografia projetada no telão e começa a falar de costas para o público e vai se inclinando aos poucos e se dirige a plateia e começa a declamar confidência de Itabira. Projeção da cidade de Itabira... Em seguida projeção de Dom Basílio.... Mostrando as riquezas da cidade)

Alguns anos vivi em Itabira.  
 Principalmente nasci em Itabira.  
 Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.  
 Noventa por cento de ferro nas calçadas.  
 Oitenta por cento de ferro nas almas.  
 E esse alheamento do que na vida é porosidade e  
 comunicação.  
 A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,  
 vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.  
 E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,

é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas que ora te ofereço:  
 este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;  
 este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;  
 este orgulho, esta cabeça baixa...  
 Tive ouro, tive gado, tive fazendas.  
 Hoje sou funcionário público.  
 Itabira é apenas uma fotografia na parede.  
 Mas como dói!

Nós somos alegres, orgulhosos e doces. Noventa por cento de maracujá nos quintais, oitenta por cento de mangas nas almas. Por mais que tentaram afirmar que nossa cidade é uma cidadezinha qualquer, se esbarraram em nossas riquezas naturais misturado com o ouro da manga. A simplicidade de uma vida que se espia pela janela e Drummond apresentou nossa cidade da seguinte maneira: **(José sai da passarela declamando até o pátio)**

Casas entre bananeiras  
 mulheres entre laranjeiras  
 pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.  
 Um cachorro vai devagar.  
 Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

E assim vamos saciando nossa necessidade de se alimentar e beber da poesia. Cumprindo com requisitos de sobrevivência e não como protocolos escolares. Às vezes determinamos que: é preciso ler, é preciso escrever, é preciso estudar e o nosso itabiriano nos afirma que: **(Da cadeira onde o/a estudante está sentado vai levantando de acordo o verso. Vai falar em um tom bem alto, tipo gritando)**

É preciso casar João, **(Maria Isabel)**  
 é preciso suportar Antônio, **(Amanda)**  
 é preciso odiar Melquíades **(Ariel)**  
 é preciso substituir nós todos. **(Brayan)**

É preciso salvar o país, **(Breno)**  
 é preciso crer em Deus, **(Clodoaldo)**  
 é preciso pagar as dívidas, **(Danilo)**  
 é preciso comprar um rádio, **(Davi)**  
 é preciso esquecer fulana. **(Edcarlos)**

É preciso estudar volapuque, **(Emmanuel)**  
 é preciso estar sempre bêbado, **(Felipe)**  
 é preciso ler Baudelaire, **(Gabriel)**  
 é preciso colher as flores **(Icáro)**  
 de que rezam velhos autores. **(Icáro)**

É preciso viver com os homens **(José)**  
 é preciso não assassiná-los, **(Lauany)**  
 é preciso ter mãos pálidas **(todos)**

e anunciar O FIM DO MUNDO. (Todos)

Quem vai fazer isso? Vocês? Eu não quero anunciar o fim do mundo, mesmo que ele parece estar batendo em nossas portas. Eu quero outra coisa o que quero é isto:

(Isabel vem descendo as escadas do pátio Declamando Quero – Microfone sem fio. Olhando para o público, falando para eles, anunciando o que de fato deseja)

Quero que todos os dias do ano  
 todos os dias da vida  
 de meia em meia hora  
 de 5 em 5 minutos  
 me digas: Eu te amo.  
 Ouvindo-te dizer: Eu te amo,  
 creio, no momento, que sou amado.  
 No momento anterior  
 e no seguinte,  
 como sabê-lo?  
 Quero que me repitas até a exaustão  
 que me amas que me amas que me amas.  
 Do contrário evapora-se a amação  
 pois ao não dizer: Eu te amo,  
 desmentes  
 apagas  
 teu amor por mim.  
 Exijo de ti o perene comunicado.  
 Não exijo senão isto,  
 isto sempre, isto cada vez mais.  
 Quero ser amado por e em tua palavra  
 nem sei de outra maneira a não ser esta  
 de reconhecer o dom amoroso,  
 a perfeita maneira de saber-se amado:  
 amor na raiz da palavra  
 e na sua emissão,  
 amor  
 saltando da língua nacional,  
 amor  
 feito som  
 vibração espacial.  
 No momento em que não me dizes:  
 Eu te amo,  
 inexoravelmente sei  
 que deixaste de amar-me,  
 que nunca me amastes antes.  
 Se não me disseres urgente repetido  
 Eu te amoamoamoamoamo,  
 verdade fulminante que acabas de desentranhar,  
 eu me precipito no caos,  
 essa coleção de objetos de não-amor.

O grande poeta de Itabira nos ensina que amor não é objeto, o amor precisa ser dito, gritado, manifestado... Afinal... (Amanda sai da sala do diretor declamando)

Que pode uma criatura senão  
 Entre criaturas, amar?

Amar e esquecer, amar e malamar  
 Amar, desamar, amar?  
 Sempre, e até de olhos vidrados, amar?  
 Que pode, pergunto, o ser amoroso  
 Sozinho, em rotação universal, senão  
 Rodar também, e amar?  
 Amar o que o mar traz à praia  
 O que ele sepulta, e o que, na brisa marinha  
 É sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?  
 Amar solenemente as palmas do deserto  
 O que é entrega ou adoração expectante  
 E amar o inóspito, o áspero  
 Um vaso sem flor, um chão de ferro  
 E o peito inerte, e a rua vista em sonho  
 E uma ave de rapina  
 Este o nosso destino: Amar sem conta  
 Distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas  
 Doação ilimitada a uma completa ingratidão  
 E na concha vazia do amor à procura medrosa  
 Paciente, de mais e mais amor  
 Amar a nossa falta mesma de amor  
 E na secura nossa, amar a água implícita  
 E o beijo tácito, e a sede infinita

Esse é o nosso destino... Amar, mesmo que nosso coração anda carregado com o sentimento do mundo

(Rodrigo sai do meio do povo, assim como os demais integrantes deste poema vai caminhando no meio do povo declamando. Mariana sentada no chão se levanta olhando para o povo falando)

Tenho apenas duas mãos  
 e o sentimento do mundo,  
 mas estou cheio de escravos,  
 minhas lembranças escorrem  
 e o corpo transige  
 na confluência do amor.  
 Quando me levantar, o céu  
 estará morto e saqueado,  
 eu mesmo estarei morto,  
 morto meu desejo, morto  
 o pântano sem acordes.

Os camaradas não disseram (Mariana)  
 que havia uma guerra  
 e era necessário  
 trazer fogo e alimento.  
 Sinto-me disperso,  
 anterior a fronteiras,  
 humildemente vos peço  
 que me perdoeis.  
 Quando os corpos passarem,

eu ficarei sozinho  
 desafiando a recordação  
 do sineiro, da viúva e do microscopista  
 que habitavam a barraca  
 e não foram encontrados  
 ao amanhecer  
 esse amanhecer  
 mais que a noite.

Drummond carregou esse sentimento e consegue despertar em nós que enxerga uma flor e sente náusea. (Um telão no fundo, com a imagem da guerra de 1945. (Os meninos todos vestidos de pretos, chegam de vez no centro do pátio. Milena começa declamando, seguida Icaro, depois Rityellen, Breno, Milena, Icaro, Rityellen, Breno e Milena)  
 Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.  
 Melancolias, mercadorias, espreitam-me.  
 Devo seguir até o enjôo?  
 Posso, sem armas, revoltar-me?  
 Olhos sujos no relógio da torre:  
 Não, o tempo não chegou de completa justiça.  
 O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.  
 O tempo pobre, o poeta pobre  
 fundem-se no mesmo impasse.  
 Em vão me tento explicar, os muros são surdos.  
 Sob a pele das palavras há cifras e códigos.  
 O sol consola os doentes e não os renova.  
 As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.  
 Vomitar este tédio sobre a cidade.  
 Quarenta anos e nenhum problema  
 resolvido, sequer colocado.  
 Nenhuma carta escrita nem recebida.  
 Todos os homens voltam para casa.  
 Estão menos livres mas levam jornais  
 e soletram o mundo, sabendo que o perdem.  
 Crimes da terra, como perdoá-los?  
 Tomei parte em muitos, outros escondi.  
 Alguns achei belos, foram publicados.  
 Crimes suaves, que ajudam a viver.  
 Ração diária de erro, distribuída em casa.  
 Os ferozes padeiros do mal.  
 Os ferozes leiteiros do mal.  
 Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.  
 Ao menino de 1918 chamavam anarquista.  
 Porém meu ódio é o melhor de mim.  
 Com ele me salvo  
 e dou a poucos uma esperança mínima.  
 Uma flor nasceu na rua!  
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
 Uma flor ainda desbotada  
 ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralitem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.  
Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor.  
Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.  
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Deixar o silêncio. Depois o silêncio será rompido com uma bomba que explode na imagem projetada no telão. (Professora Rosa declama Congresso internacional do medo)

Provisoriamente não cantaremos o amor,  
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.  
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,  
não cantaremos o ódio porque esse não existe,  
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,  
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,  
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,  
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,  
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,  
depois morreremos de medo  
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

(Em seguida, Felipe e os demais estudantes selecionados declamam Consolo na praia)

Vamos, não chores  
A infância está perdida  
A mocidade está perdida  
Mas a vida não se perdeu  
O primeiro amor passou  
O segundo amor passou  
O terceiro amor passou  
Mas o coração continua  
Perdeste o melhor amigo  
Não tentaste qualquer viagem  
Não possuis carro, navio, terra  
Mas tens um cão  
Algumas palavras duras  
Em voz mansa, te golpearam  
Nunca, nunca cicatrizam  
Mas e o humor?  
A injustiça não se resolve  
À sombra do mundo errado  
Murmuraste um protesto tímido  
Mas virão outros  
Tudo somado  
Devas precipitar-te, de vez, nas águas

Estás nu na areia, no vento  
Dorme, meu filho

De fato a justiça não se resolve a sombra do mundo errado. O poeta consegue nos consolar e nos apontar o caminho mesmo que encontramos tantas pedras. (Renan entra caminhando no pátio e declamando. Um cenário cheio de pedras)

No meio do caminho tinha uma pedra (Renan)  
tinha uma pedra no meio do caminho (todos)  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho (todos)  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Drummond viu uma pedra e fez dela uma poesia. E você Como está encarando as pedras no meio do caminho? Ao chegar em nossa cidade o que você atualmente encontra? Pedra ou Ipê?... Drummond parece ser mais dombasiliense a itabiriano... Ele conhece o M de nossa cidade, não é um M de militar, é um M de maravilha ... (Mariana entra declamando o tempo de ipê)

Não quero saber de IPM, quero saber d IP.  
O M que se acrescentar não será militar,  
será de Maravilha.  
Estou abençoando a terra pela alegria do ipê.  
Mesmo roxo, o ipê me transporta ao círculo da alegria,  
onde encontro, dadivoso, o ipê-amarelo.  
Este me dá as boas-vindas e apresenta:  
– Aqui é o ipê-rosa.  
Mais adiante, seu irmão, o ipê-branco.  
Entre os ipês de agosto que deveriam ser de outubro  
mas tiveram pena de nós e se anteciparam  
para que o Rio não sofresse de desamor, tumulto, inflação, mortes.  
Sou um homem dissolvido na natureza.  
Estou florescendo em todos os ipês.  
Estou bêbado de cores de ipês, estou alcançando  
a mais alta copa do mais alto ipê do Corcovado.  
Não me façam voltar ao chão,  
não me chamem, não me telefonem não me dêem dinheiro,  
quero viver em bráctea, racemo, panícula, umbela.  
Este é tempo de ipê.  
Tempo de glória.

Esse é o tempo de glória. Ainda que mal percebemos, ainda que mal notamos ainda que mal valorizamos... Por falar nisso... (os alunos, Vitor, Emmanuel, Brayan, Gabriel e Pedro irão declamar esse poema seguindo a ordem dos versos)

Ainda que mal pergunte, (Vitor)  
ainda que mal respondas; (Emmanuel)  
ainda que mal te entenda, (Brayan)  
ainda que mal repitas; (Gabriel)

ainda que mal insista, (Pedro)  
 ainda que mal desculpes; (Vitor)  
 ainda que mal me exprima, (Emmanuel)  
 ainda que mal me julgues; (Brayan)  
 ainda que mal me mostre, (Gabriel)  
 ainda que mal me vejas; (Vitor)  
 ainda que mal te encare, (Emmanuel)  
 ainda que mal te furtas; (Brayan)  
 ainda que mal te siga, (Gabriel)  
 ainda que mal te voltes; (Pedro)  
 ainda que mal te ame, (Vitor)  
 ainda que mal o saibas; (Emmanuel)  
 ainda que mal te agarre, (Brayan)  
 ainda que mal te mates; (Gabriel)  
 ainda assim te pergunto (Pedro)  
 e me queimando em teu seio, (Vitor)  
 me salvo e me dano: amor. (Emmanuel)

A gente sempre volta para o amor e nem sempre uma rima pode salvar o mundo...  
 (Mariana entra junto com Ariel e declama poema de sete faces)

Quando nasci, um anjo torto (Ariel)  
 desses que vivem na sombra  
 disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.  
 As casas espiam os homens (Mari)  
 que correm atrás de mulheres.  
 A tarde talvez fosse azul,  
 não houvesse tantos desejos.  
 O bonde passa cheio de pernas: (Ariel)  
 pernas brancas pretas amarelas.  
 Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.  
 Porém meus olhos  
 não perguntam nada.  
 O homem atrás do bigode (Mari)  
 é sério, simples e forte.  
 Quase não conversa.  
 Tem poucos, raros amigos  
 o homem atrás dos óculos e do bigode,  
 Meu Deus, por que me abandonaste (Ariel)  
 se sabias que eu não era Deus  
 se sabias que eu era fraco.  
 Mundo mundo vasto mundo, (Mari)  
 se eu me chamasse Raimundo  
 seria uma rima, não seria uma solução.  
 Mundo mundo vasto mundo,  
 mais vasto é meu coração.  
 Eu não devia te dizer (Ariel)  
 mas essa lua  
 mas esse conhaque  
 botam a gente comovido como o diabo.

Eu também não devia te dizer isso, mas essas poesias deixam a gente comovida como o diabo. É preciso parar. Para não ficarmos com cota zero. (Ryan aponta a mão e fala)

Stop.

A vida parou

ou foi o automóvel?

Procuramos nos envolver nas poesias de Drummond e uma contar de história que é mais de Dom Basílio do que de Itabira. Nosso objetivo é se encantar pela poesia. A poesia que vive ao nosso redor, a poesia que se encontra em cada pôr do sol que enxergamos nos mirantes de nossa cidade. A poesia que nos salvará.... Pois ela vai nos conduzindo para os caminhos mais críticos e searas do conhecimento. Para finalizar, fazemos memória de uma quadrilha, não aquela que estamos habituados nos festejos juninos, mas aquela quadrilha que tantas vezes vivemos na pele sem entender o porquê. (Uma mesa com cadeiras no centro do pátio e os alunos declamando quadrilha. Depois toda a turma vem para o centro do pátio e se curva para agradecer a presença de toda a plateia)

João amava Teresa que amava Raimundo

que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili

que não amava ninguém.

João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,

Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,

Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes

que não tinha entrado na história.

**ANEXO B – Leitura ao ar livre dos textos analisados nesta dissertação**



**ANEXO C – Leitura em sala dos textos analisados nesta dissertação**

## ANEXO D – Visita à Biblioteca Municipal



## ANEXO E – Resultado IDEB 2021

Tipo	Código regional	Regional	Código município	Município	Código escola	Escola	Edição	Rede	Etapa	Disciplina	Previsto	Efetivo	Participação %	Proficiência	Padrão de Desempenho	Abaixo do Básico %	Básico %	Adequado %	Avançado %	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	Acertos no Teste %
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	<n a>	<n a>	2022	Municipal	ENSINO FU	Língua Portuguesa - Objetiva	45	42	93	532	Básico	50	14	26	10	21	6	11	4	57
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	<n a>	<n a>	2022	Municipal	ENSINO FU	Língua Portuguesa - Objetiva	80	68	85	187	Básico	24	41	28	7	16	28	19	5	49
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	<n a>	<n a>	2022	Municipal	ENSINO FU	Língua Portuguesa - Objetiva	31	28	90	249	Básico	18	50	29	4	5	14	8	1	65
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	<n a>	<n a>	2022	Municipal	ENSINO FU	Matemática - Objetiva	45	41	91	507	Adequado	10	34	46	10	4	14	19	4	69
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	<n a>	<n a>	2022	Municipal	ENSINO FU	Matemática - Objetiva	80	68	85	202	Básico	24	47	28	1	16	32	19	1	48
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	<n a>	<n a>	2022	Municipal	ENSINO FU	Matemática - Objetiva	31	28	90	263	Básico	18	61	18	4	5	17	5	1	53
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Língua Portuguesa - Objetiva	45	42	93	532	Básico	50	14	26	10	21	6	11	4	57
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Língua Portuguesa - Objetiva	80	68	85	187	Básico	24	41	28	7	16	28	19	5	49
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Língua Portuguesa - Objetiva	31	28	90	249	Básico	18	50	29	4	5	14	8	1	65
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Matemática - Objetiva	45	41	91	507	Adequado	10	34	46	10	4	14	19	4	69
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Matemática - Objetiva	80	68	85	202	Básico	24	47	28	1	16	32	19	1	48
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Matemática - Objetiva	31	28	90	263	Básico	18	61	18	4	5	17	5	1	53
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - LP	45	40	89	596	Básico	23	28	25	25	9	11	10	10	33
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - MT	45	40	89	494	Básico	13	35	50	3	5	14	20	1	55
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - LP	80	58	73	190	Básico	19	43	29	9	11	25	17	5	55
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - MT	80	49	61	206	Básico	18	51	29	2	9	25	14	1	14
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - LP	31	24	77	250	Básico	17	54	21	8	4	13	5	2	38
ESCOLA	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	29237050	CENTRO E	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - MT	31	17	55	276	Básico	18	53	24	6	3	9	4	1	24
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	-	-	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - LP	45	40	89	596	Básico	23	28	25	25	9	11	10	10	33
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	-	-	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - MT	45	40	89	494	Básico	13	35	50	3	5	14	20	1	55
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	-	-	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - LP	80	58	73	190	Básico	19	43	29	9	11	25	17	5	55
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	-	-	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - MT	80	49	61	206	Básico	18	51	29	2	9	25	14	1	14
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	-	-	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - LP	31	24	77	250	Básico	17	54	21	8	4	13	5	2	38
MUNICIPI	13	NTE 13 - S	2910107	DOM BASI	-	-	2022	Municipal	ENSINO FU	Escrita - MT	31	17	55	276	Básico	18	53	24	6	3	9	4	1	24