



UNIFESSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS

XIRLEY PEREIRA LEMOS CABRAL

**INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
uma proposta de leitura semântico-enunciativa

MARABÁ-PA  
2023

XIRLEY PEREIRA LEMOS CABRAL

**INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
uma proposta de leitura semântico-enunciativa

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como um requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Semântica

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

MARABÁ-PA  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho**

---

C117i Cabral, Xirley Pereira Lemos  
Interpretação de texto na educação básica: uma proposta de  
leitura semântico-enunciativa / Xirley Pereira Lemos Cabral. —  
2023.

Orientador(a): Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e  
Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa  
de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2023.

1. Análise do discurso. 2. Linguística. 3. Língua portuguesa  
(Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 4. Linguagem e línguas -  
Estudo e ensino I. Oliveira, Rosimar Rodrigues de, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 401.41

XIRLEY PEREIRA LEMOS CABRAL

**INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
uma proposta de leitura semântico-enunciativa

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Data de aprovação: Marabá (PA), 30 de junho de 2023.

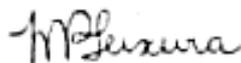
Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ROSIMAR REGINA RODRIGUES DE OLIVEIRA  
Data: 11/07/2023 10:28:05 GMT  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira (UNIFESSPA)  
Presidenta-Orientadora



Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)  
Examinador Externo



Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (UNIFESSPA)  
Examinadora Interna

À minha mãe Isabel, ao meu esposo Jorge  
e aos meus filhos Suzana e Jorginho.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Senhor Jesus e Espírito Santo, por terem me abençoado com muita saúde e sabedoria, com os quais consegui chegar até aqui e alcançar este objetivo e me fazem seguir sempre em frente, mesmo que com as lutas, sempre estiveram ao meu lado, me direcionando, segurando em minhas mãos.

À minha querida professora Rosimar pelas orientações, paciência e dedicação nesta caminhada, por ter me mostrado este novo caminho teórico; foi muito compreensiva neste processo e me abriu um leque de conhecimentos para minha vida como pessoa e educadora.

À minha querida colega de área de pesquisa, Alessandra Fostino, pelas conversas, por dividirmos as angústias e alegrias, pelo compartilhamento de ideias, e sobretudo, o companheirismo e a parceria.

Aos meus demais colegas pelo companheirismo, pelas conversas ao longo desta jornada e por dividirmos conhecimento e muitas emoções.

À querida Marliane, colega e chefe de turma, pela parceria, amizade e dedicação em prol da turma; e por termos compartilhado muito conhecimento, ideias, e construído uma amizade tão boa.

A todos os meus professores da UNIFESSPA, com quem muito aprendi neste percurso do conhecimento, em uma experiência diferente por meio das aulas remotas, no período pandêmico.

À professora Áustria (*in memoriam*), que nos deixou de forma inesperada, mas que deixou a todos nós um legado de muito conhecimento.

À minha querida mãe Isabel, pelas orações, pelas palavras de fé e apoio incondicional em todos os momentos, sobretudo os mais difíceis.

Ao meu nobre esposo Jorge, pelo companheirismo, pela compreensão e apoio em todos os momentos nesta caminhada árdua.

Aos meus filhos, pela compreensão, nestes momentos de estudos.

Ao meu pai, Eduardo, pelas orações.

Aos meus irmãos, Michele e Esdras, pelas orações e apoio.

À gestora da minha escola, professora Stella Meguins, pelo apoio e compreensão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e oportunidade aos professores da Educação Básica.

À Marileide, educadora e companheira de trabalho, pelo incentivo e compartilhamento de ideias.

Ao Samuel, secretário da UNIFESSPA, sempre solícito em nos atender, mesmo de forma remota.

A todos os educadores que fizeram parte de minha formação educacional.

Aos meus queridos estudantes, que fazem parte da minha vida, com quem muito aprendo, divido emoções e que me impulsionam a trilhar novos horizontes.

Aos meus colegas de trabalho, pela oportunidade de vivenciarmos as experiências e desafios na missão de educadores.

Muito obrigada de todo o meu coração! E que Deus abençoe a todos vocês que fizeram parte da construção desta história!

*No ler com os sentidos, fica à espreita, sem saber o que está por vir. Acreditando que a escrita é feita por espaços, entre uma palavra e outra pode haver um abismo. Deixar-se cair. Escorregar por entre as frestas. Uma abertura para algo insuspeito acontecer. Dar a ler sem tutela.*

(VIEIRA; CALLAI, 2020, p. 54).

*O universo da significação, que faz dos textos o que são, é o que produz o envolvimento que nos transporta, que nos transforma, mesmo que este universo, na tranquilidade do cotidiano, pareça não fazer parte de nossas vidas, e que descobrimos que faz.*

(GUIMARÃES, 2012, p. 11).

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta de leitura e interpretação para a Educação Básica em que pretende ressignificar as práticas de leitura, levando o estudante a compreender que os sentidos do texto se constituem politicamente e são mobilizados na relação com a história. Desse modo, se objetiva que os discentes consigam realmente interpretar os textos que leem, ou seja, que eles leiam e compreendam os sentidos em funcionamento nos textos e que, a partir dessa leitura, seja possível mudar os índices de proficiência em leitura, os quais se mantêm negativos ao longo dos anos e que se agravaram no contexto pós-pandemia como nos mostram os exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e também os últimos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O percurso metodológico fundamentou-se na abordagem qualitativa, embasada nos pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos da Semântica do Acontecimento/Semântica da Enunciação, conforme proposta por Guimarães (2005; 2012; 2018 e outros), a qual apresenta, dentre muitos conceitos, os de enunciação, acontecimento, memorável, espaço de enunciação, político e os procedimentos de descrição e análise dos sentidos que são fundamentais para a constituição desta dissertação. A partir desse arcabouço teórico, analisamos um texto e a atividade de interpretação do manual didático de Língua Portuguesa utilizado na escola com o intuito de compreender como se dá a produção de sentidos na atividade, se nessa atividade apresentada é realizada uma interpretação que se aproxime da proposta apresentada por Guimarães, ou seja, que possibilite compreender que a linguagem produz sentidos na enunciação. A metodologia adotada constituiu-se a partir da seleção de recortes e sua descrição, a partir de uma crônica de Marina Colasanti, no intuito de compreendermos na temporalidade do acontecimento, os memoráveis que sustentam os sentidos em funcionamento, a partir dos conceitos da designação e da constituição da cena enunciativa. Os procedimentos de análise de texto elucidados por esta teoria semântico-enunciativa proporcionaram um redirecionamento nas práticas de leitura em sala de aula, possibilitando ao estudante realizar uma interpretação dos sentidos na relação com a história de funcionamento na língua, na enunciação, podendo vir a se constituir um leitor-autor, como propõe Guimarães. Por isso, foi construída uma proposta de intervenção por meio da elaboração de seis oficinas de leitura/interpretação que levará também o estudante à habilidade de

produzir textos, tomando como ponto de partida a crônica analisada e outros textos, conforme procedimentos de análise de texto apresentados por Guimarães (2012), que também está referenciada nos documentos curriculares norteadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). E por fim, foi realizado o movimento inicial de aplicação e o resultado dessa proposta de leitura semântico-enunciativa aos discentes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Dutra, no município de Barcarena-PA.

**Palavras-chave:** Leitura. Análise de texto. Enunciação. Sentido. Educação Básica.

## ABSTRACT

This research presents a reading and interpretation proposal for Basic Education in which it intends to reframe reading practices, leading the student to understand that the meanings of the text are politically constituted and are mobilized in relation to history. In this way, the objective is that students are able to really interpret the texts they read, that is, that they read and understand the meanings in operation in the texts and that, from this reading, it is possible to change the reading proficiency indexes, which remains negative over the years and which have worsened in the post-pandemic context, as shown by the exams of the Program for International Student Assessment (PISA) and also the latest indicators of the Basic Education Assessment System (SAEB). The methodological path was based on the qualitative approach, based on the theoretical, methodological and analytical assumptions of the Semantics of the Event/Semantics of the Enunciation, as proposed by Guimarães (2005; 2012; 2018 and others), which presents, among many concepts, the of enunciation, event, memorable, space of enunciation, political and the procedures of description and analysis of the meanings that are fundamental for the constitution of this dissertation. Based on this theoretical framework, we analysed a text and the activity of interpretation of the Portuguese language teaching manual used at school in order to understand how the production of meanings occurs in the activity, if in this activity presented an interpretation is carried out that is close to the proposal presented by Guimarães, that is, that makes it possible to understand that language produces meanings in enunciation. The adopted methodology was constituted from the selection of clippings and their description, from a chronicle by Marina Colasanti, to understand in the temporality of the event, the memorable ones that sustain the senses in operation, from the concepts of designation and constitution of the enunciative scene. The text analysis procedures elucidated by this semantic-enunciative theory provided a redirection in reading practices in the classroom, allowing the student to perform an interpretation of the meanings in relation to the history of functioning in the language, in the enunciation, which may come to constitute a reader-author, as proposed by Guimarães. Therefore, an intervention proposal was built through the elaboration of six reading/interpretation workshops that will also lead the student to the ability to produce texts, taking as a starting point the analysed chronicle and other texts, according to the presented text analysis procedures by Guimarães (2012), which is

also referenced in the curricular documents that guide teaching, such as the National Curricular Parameters (PCN) (BRASIL, 1998) and the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2018). And finally, the initial movement of application and the result of this semantic-enunciative reading proposal to students of the 8th year of Elementary School of the State School of Elementary and Middle Education Presidente Dutra, in the municipality of Barcarena-PA.

**Keywords:** Reading. Text analysis. Enunciation. Sense. Basic Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação das figuras da enunciação na Semântica do Acontecimento. .....	38
Figura 2 – Semântica Histórica da Enunciação (SHE). .....	39
Figura 3 – Tirinha .....	46
Figura 4 – Tirinha .....	46
Figura 5 – Tirinha .....	48
Figura 6 – Capa do manual didático do 8º ano do Ensino Fundamental analisado. .	67
Figura 7 – Representação do Espaço de enunciação.....	77
Figura 8 – <i>Locus</i> da pesquisa - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Dutra”, situada em Barcarena-PA. ....	82
Figura 9 – Estudantes da turma do 8º ano do Ensino Fundamental. ....	83
Figura 10 – Produção dos discentes sobre o que significava a palavra vingança.....	84
Figura 11 – Produção dos discentes. ....	85
Figura 12 – Produção dos discentes. ....	85
Figura 13 – Produção dos discentes sobre o significado da palavra vingança. ....	86
Figura 14 – Registro da produção dos discentes. ....	86
Figura 15 – Registro da produção dos discentes. ....	87
Figura 16 – Registro da produção dos discentes. ....	87
Figura 17 – Registro da produção dos discentes. ....	88
Figura 18 – Registro da produção dos discentes. ....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento de atividades 01. ....	92
Quadro 2 – Detalhamento de atividades 02. ....	93
Quadro 3 – Detalhamento de atividades 03. ....	94
Quadro 4 – Detalhamento de atividades 03 (continuação).....	95
Quadro 5 – Detalhamento de atividades 04. ....	96
Quadro 6 – Detalhamento de atividades 05. ....	97
Quadro 7 – Detalhamento de atividades 06. ....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DSD	Domínio Semântico de Determinação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Progress for International Student Assessment, tradução: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLS	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SHE	Semântica História da Enunciação

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>PARTE I - A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA.....</b>	<b>29</b>
<b>1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>31</b>
1.1 A Significação na Linguagem .....	31
1.2 A Enunciação na Semântica do Acontecimento .....	32
1.3 O espaço de enunciação.....	34
1.4 O agenciamento da enunciação – A cena enunciativa.....	36
<b>2 TEXTO E TEXTUALIDADE NA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO .....</b>	<b>41</b>
2.1 A designação e a constituição do Domínio Semântico de Determinação (DSD) .	44
<b>3 O LUGAR DO LEITOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA LEITORA NA ESCOLA .....</b>	<b>51</b>
3.1 A abordagem enunciativa da linguagem na BNCC .....	56
3.2 A interpretação de texto nos lugares de leitor e autor .....	59
3.3 O procedimento de leitura semântico-enunciativa.....	63
<b>4 UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DE UM TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>67</b>
4.1 A constituição do DSD de “Generosa Vingança” .....	69
4.2 A cena enunciativa em “Generosa Vingança” .....	76
<b>PARTE II - PROPOSTA: A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO PELO VIÉS DA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO.....</b>	<b>79</b>
<b>5 MOVIMENTO INICIAL DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE LEITURA NA ESCOLA .....</b>	<b>81</b>
5.1 Perfil da escola.....	81
5.2 Perfil dos estudantes: sujeitos da pesquisa.....	83
5.3 Resultado da aplicação da oficina.....	83
<b>6 UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA .....</b>	<b>91</b>
6.1 Descrição da proposta de leitura.....	99
6.1.1 Algumas considerações sobre a proposta de leitura .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A – ATIVIDADE REALIZADA NA OFICINA 1.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE B – REGISTRO DA APLICAÇÃO DA OFICINA .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE C – REGISTRO DE UMA PRODUÇÃO DISCENTE.....</b>	<b>117</b>



## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória como docente de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, já duram doze anos. E nesse percurso, pude observar e vivenciar muitos desafios na educação brasileira. Por isso, sempre busquei por mais conhecimentos que pudessem ajudar em minha prática docente. Cursei uma Especialização em ensino de Língua Portuguesa, mas sempre almejei cursar o Mestrado para ampliar meus conhecimentos acadêmicos e consegui realizar este projeto pessoal ao ingressar no Mestrado Profissional.

Dentre os muitos desafios que vivenciei, sempre observei a dificuldade dos estudantes em ler e interpretar textos de forma proficiente. Por isso, o tema da leitura sempre me instigou, porque acredito que ela é fundamental na vida de todos, embora os documentos norteadores do ensino enfatizem sua essencialidade, sabemos que a realidade na sala de aula nos mostra que ainda precisamos avançar muito nessa direção.

A minha atuação como docente concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e observei durante esses anos que muitos estudantes conseguem realizar a leitura apenas no nível da decodificação, mas sei que a prática de leitura vai muito além. Por essa razão, escolhi este tema para desenvolver minha pesquisa, pois acredito que trará uma grande contribuição ao ensino-aprendizagem.

Formar leitores deve ser objetivo primordial de todos os docentes, sobretudo nós da Língua Portuguesa. Por isso, o tema da leitura sempre me impulsionou a buscar estratégias para minimizar essas dificuldades que os estudantes enfrentam na Educação Básica.

E neste percurso acadêmico pude conhecer e estudar a teoria da Semântica do Acontecimento (SA), de Eduardo Guimarães (2005), cujos conceitos teóricos fizeram ampliar meu olhar neste horizonte, visando a formação de estudantes proficientes que sejam capazes de interpretar os sentidos em funcionamento e conseguir avanços rumo a uma educação melhor.

Esta teoria apresenta outra direção para compreendermos os sentidos na enunciação, no funcionamento da língua, possibilitando uma grande mudança em relação às abordagens já apresentadas na metodologia de ensino de Leitura.

Ressalto também que neste trajeto da construção desta pesquisa, foi-me oportunizado participar de uma disciplina como ouvinte, sendo ministrada pelo

professor Eduardo Guimarães e participei de algumas aulas com o professor Luiz Francisco Dias, que também é um denso pesquisador deste caminho teórico. E esta oportunidade acadêmica só veio ampliar minha compreensão acerca da Semântica do Acontecimento.

Decidi escolher um texto do livro didático para fazer a análise semântico-enunciativa, porque é preciso que criemos uma releitura das propostas de interpretação que essa ferramenta apresenta. Também foram inseridos outros textos que fazem parte do universo multicultural dos estudantes, pois fazem parte de suas práticas sociais. Afinal, não é apenas na escola que os estudantes se deparam com textos.

Precisamos marcar a vida de nossos discentes de forma significativa e esse contato amplo e diversificado com a leitura de textos poderá fazê-los amarem a literatura, a ciência, as artes e outras áreas do conhecimento.

O tema da leitura deve ser sempre objeto de estudo e pesquisa, pois esta prática é fundamental na formação dos estudantes para conseguirem desenvolver habilidades nas demais áreas do conhecimento ao encontrar sentidos nos caminhos da enunciação.

Enfatizo que a escolha pela análise de um texto do livro didático se deve ao fato de ele ser um recurso muito utilizado nas escolas públicas e a partir dele proporcionar outra atividade que paute o texto sob o funcionamento da linguagem. Também escolhemos textos com várias linguagens para compor a proposta de leitura, não apenas porque é preconizado pela BNCC (2018), mas porque acredito que precisamos nos aproximar mais das vivências de leitura dos discentes, pois ao diversificarmos essa abordagem com o texto, eles se sentirão mais motivados também nas aulas. Digo isso, porque para muitos deles, a escola ainda é um lugar acolhedor, pois este espaço ajuda a amenizar os problemas emocionais que enfrentam.

Com todos os desafios que se apresentaram no caminho, chegamos ao final, por enquanto, pois pretendemos continuar nossa reflexão sobre o texto e as relações de leitura. E por isso, é com muito enlevo que apresento esta pesquisa, resultado de um intenso trabalho de leitura, releituras e discussões junto à minha orientadora e colegas. Momentos que foram muito árduos, desafiadores, mas que trouxeram significativa mudança em minha vida profissional.

São esses desafios que nos impulsionam a prosseguir na superação desses obstáculos, pois como semanticista precisamos sempre estar em busca dos significados e levar nossos estudantes a também mergulharem nesse universo.



## INTRODUÇÃO

A leitura é base norteadora na formação do cidadão e se constitui como um processo de consolidação de outras habilidades como a escrita. Nesse sentido, a leitura é uma habilidade adquirida pela criança e no percurso de sua formação escolar vai sendo aprimorada de forma gradativa, porém com atividades que muitas vezes valorizam apenas uma compreensão cognitiva e reducionista. A partir da década de 1990, houve significativas mudanças nas atividades de leitura e interpretação na escola devido à contribuição dos documentos curriculares norteadores do ensino no Brasil – em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 e, recentemente, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – os quais orientam as práticas de leitura com a diversidade de textos enfocando as linguagens multissemióticas, contudo, se entende ser importante ir além das propostas apresentadas nestes documentos.

Em nossa prática docente, pode notar e comprovar essas mudanças significativas nas atividades propostas nos livros didáticos, que são elaborados de acordo com esses preceitos curriculares. Por isso, enfatizamos a importância de muitas outras teorias sobre as práticas de leitura que elucidam estratégias para que os estudantes adquiram proficiência ao realizá-las.

Ainda assim, os resultados na proficiência de leitura dos alunos na Educação Básica, não chegaram a ser satisfatórios<sup>1</sup> e, após o período de pandemia da Covid-19, já é apresentado um retrocesso maior, uma vez que nesse período os estudantes não tiveram acesso a uma escolarização plena, pois as escolas foram fechadas e as aulas foram garantidas na modalidade remota e/ou híbrida<sup>2</sup>, sendo dispensado o cumprimento dos duzentos dias letivos e optando pela não-reprovação dos discentes.

Nesse sentido, o contexto pandêmico veio revelar ainda mais as discrepâncias no sistema educacional, porque muitos estudantes não tiveram acesso ao ensino e aprendizado por não terem condições de conectividade no período das aulas remotas.

---

<sup>1</sup> Segundo dados do SAEB, em 2021, os números de proficiência em leitura realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma variação de 0 a 500, caiu de 260 para 258, em relação ao ano de 2019 (DRECHSEL, 2022).

<sup>2</sup> Conforme preconizava a Lei n.º 14.040/2020 (BRASIL, 2020).

Além disso, as atividades apresentadas ao estudante por intermédio do livro didático, uma das principais ferramentas do ensino e aprendizagem na escola, ainda limita as histórias de leituras desses adolescentes e jovens, comprovando-se com os últimos indicadores do SAEB e também com a observação em sala de aula, pois desde antes da pandemia da Covid-19, os estudantes já tinham muita dificuldade em ler e interpretar; tinham dificuldades até mesmo no que se entende por compreensão do texto, dificuldade que após a pandemia foi apenas intensificada.

A escolha desse tema é de fundamental importância para a Educação Básica, uma vez que uma leitura proficiente é base para outras competências como a produção textual e a análise linguística. Nesse sentido, acreditamos que essa abordagem teórica também trará uma significativa contribuição ao ensino e à aprendizagem da leitura, pois proporcionará aos discentes descobrirem que as palavras adquirem sentidos no acontecimento da enunciação.

É preciso haver um movimento de mudança para que esses índices melhorem. Por isso, acreditamos que é possível transformar essa realidade de uma forma interventiva, não olhando apenas para os números estatísticos, mas olhando que por trás de cada número há um estudante que é um cidadão e que precisa realmente aprender a ler, a interpretar, de modo a exercer o seu direito de cidadão.

Precisamos, nós professores, ensinar aos nossos discentes o(s) caminho(s) indispensáveis para que eles sejam leitores-autores, para isso precisamos contar com uma base teórica, metodológica e analítica que considere o texto como unidade de significação, tal qual Guimarães (2012), pois precisamos levar os discentes a compreenderem o texto muito além de sua estrutura.

Por isso, vislumbramos nesta teoria outro caminho para formar leitores de textos na Educação Básica, pois os discentes compreenderão que os sentidos são construídos a partir dos enunciados integrados ao texto, os quais não nascem das intenções, eles são modos sociais de significar a linguagem, a história, o mundo. Logo, eles são compartilhados, e, portanto, sociais. Não interpretamos ou compartilhamos os sentidos da mesma forma, porque os sentidos são históricos.

E a partir dessa abordagem histórica, é que apresentamos uma proposta de leitura fundamentada na teoria da Semântica do Acontecimento e/ou Semântica da Enunciação (GUIMARÃES, 2005; 2007; 2010; 2012; 2018). Esta teoria propõe que o trabalho com a leitura na escola deve proporcionar ao discente refletir, questionar, pesquisar, observar os diálogos com outras áreas do conhecimento, ainda mais nessa era tão conectada em que vivemos, onde ele se depara com textos em diversos formatos e suportes.

Nesse sentido, propusemos a partir desta teoria analisar um texto do livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018), intitulado *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, como o texto-base *do corpus* da pesquisa para compreender como a leitura e interpretação é abordada no livro didático.

Ressaltamos que a escolha deste objeto de pesquisa teve como ponto de partida a utilidade do livro didático, pois este ainda se constitui em um dos principais recursos no ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa das escolas públicas do país e estabelece-se como o manual adotado na escola onde atuamos como docente.

Após a análise da atividade de interpretação, apresentamos os procedimentos de análise de texto conforme a teoria da Semântica da Enunciação para os discentes da Educação Básica. O percurso teórico-metodológico pautou-se em uma abordagem qualitativa a partir de alguns conceitos da teoria proposta por Guimarães (2005; 2007; 2010; 2012; 2018).

A partir desse postulado teórico, elaboramos seis oficinas como proposta de intervenção, a partir da crônica analisada, além da inserção de outros textos multimodais que circulam nas esferas sociais dos estudantes, que trazem uma sequência de atividades de leitura e interpretação que potencializam essa análise semântico-enunciativa, podendo ser adaptadas para outros segmentos de ensino e utilizadas por educadores, estudantes de letras, pesquisadores e demais profissionais interessados no tema da leitura.

A base teórica é apresentada no primeiro e segundo capítulos. No primeiro capítulo é explicado como a produção de sentidos está constituída pela articulação do sujeito, história e linguagem. Mas, antes, trazemos uma breve abordagem de como a significação foi abordada por outros campos do conhecimento como a filosofia e a retórica até se constituir como disciplina autônoma no campo da linguagem sob o

pioneirismo de Michel Bréal e aqui no Brasil, com a obra *Noções de Semântica* de Pacheco Silva Jr., conforme Guimarães (2010).

Posteriormente, são explanados os estudos da enunciação proposta por pesquisadores como Benveniste, Ducrot e a teoria da Análise do Discurso que influenciaram decisivamente para a formulação da teoria da Semântica do Acontecimento (2005) e/ou Semântica da Enunciação (2018) ambas do pesquisador Eduardo Guimarães, que tem como fundamento os conceitos da enunciação e acontecimento da enunciação e que para este acontecimento são necessários: a língua, o sujeito, a temporalidade e o real.

Esta teoria está ancorada em uma abordagem histórica e significativa da linguagem, caracterizada pela temporalidade em um memorável de sentidos, onde os falantes são agenciados em um espaço de enunciação, pois a língua é atravessada pelo político e estes falantes são determinados pelas condições sócio-históricas na cena enunciativa, ocorrendo uma disparidade desses locutores apresentados pelos lugares sociais de dizer.

Já o segundo capítulo traz a concepção de texto sob a abordagem semântico-enunciativa. Esta vertente teórica traz a definição de texto como unidades de significação que tem como fundamento a integração do enunciado ao texto por meio da reescrituração, responsável pela produção de sentidos nos enunciados.

A relação de integração nos enunciados se dá de forma transversal caracterizada pela relação de autor com o engajamento do locutor embasados pela cena enunciativa e o memorável de sentidos, que mobilizam conceitos fundamentais para a textualidade que são a designação, a articulação e a reescritura ou reescrituração até chegarmos à designação de uma palavra, descrita no Domínio Semântico de Determinação (DSD), que são as atribuições de sentido entre as palavras.

No capítulo três, é mostrado como tem se dado essa compreensão da leitura na escola, seja por meio de teorias, documentos curriculares, através dos testes nacionais propostos pelo Ministério da Educação (MEC), os medidores estatísticos que mostram o agravamento do déficit dos níveis de leitura causado pela interrupção das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, que inclusive levou a duas

alterações<sup>3</sup> na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - BRASIL, 1996<sup>4</sup>), para suprir essas lacunas deixadas no ensino durante esse período pandêmico, e que reforça o compromisso com a formação do leitor.

Apresentamos também neste capítulo como estes documentos curriculares abordam a importância da Leitura, uma vez que eles consideram que o estudante precisa ter contato com as variadas formas de linguagem, que estão presentes em todos os espaços sociais, mas é na instituição escolar que ela se dá de forma sistemática, de modo a formar um bom leitor, um leitor que seja capaz de ler e interpretar também fora da escola.

Dessa forma, o estudante-leitor-autor pode interpretar um texto com proficiência quando ele estiver em um lugar de leitor que considera a historicidade e os lugares sociais de onde se fala, e é nesse movimento de autor-leitor que o texto terá suas diferentes análises e assim conseguiremos mostrar a este discente que ele participa da produção de sentidos do texto.

Por isso, visualizamos na BNCC (2018) este aspecto enunciativo, que propõe aos estudantes a busca dos significados em suas vivências por meio da diversidade dos textos com ênfase nas habilidades da pesquisa, do debate e da interdisciplinaridade. E por fim, apresentamos os procedimentos de leitura, onde o texto deve ser analisado a partir de recortes, sendo propostos dois movimentos de leitura. O primeiro movimento é constituído de quatro passos, em que detalhamos as orientações para uma leitura enunciativa. Essas orientações são apresentadas

---

<sup>3</sup> Segundo a Lei n.º 14.407, de 13 de julho de 2022 (BRASIL, 2022) altera a LDB 9.394/1996 para estabelecer o compromisso da educação brasileira com a formação do leitor e o estímulo à leitura. A primeira alteração na LDB foi o acréscimo do inciso XI no artigo 4º (BRASIL, 2022):

“Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
(...)

XI - alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.”

A segunda alteração foi acréscimo de um parágrafo único no artigo 22:

Art. 22 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo.

<sup>4</sup> Estabelecido pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

gradativamente e constituem-se em movimentos de leitura que vão do movimento 2 ao 6.

No quarto capítulo é apresentada uma breve descrição e análise do manual didático e um olhar sobre a crônica escolhida; elaboramos a proposta de atividade sob a abordagem semântico-enunciativa, a qual é a base teórica deste trabalho pautadas também nas competências e habilidades previstas pela BNCC, pois se quisermos formar estudantes que sejam leitores proficientes, será necessário que esse contato com o texto através da leitura e interpretação seja feita de forma mais significativa, indo além da decodificação.

Nesse sentido, analisamos um texto do livro didático intitulado *Generosa vingança*, da escritora Marina Colasanti (2016 apud ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), e a partir dos recortes selecionados chega-se ao DSD de que os sentidos da palavra vingança são muito diferentes dos sentidos veiculados pelo dicionário. Em análise ao texto, foram mobilizados os conceitos fundamentais desta teoria semântica como a cena enunciativa e o espaço de enunciação.

Guimarães também destaca que para a análise dos sentidos deve-se considerar o processo da designação, pois possibilita que as palavras sejam significadas a partir de uma materialidade histórico-social, estabelecendo assim o Domínio Semântico de Determinação (DSD), que é um modo de explicar o funcionamento do sentido das palavras no texto, mediante a relação enunciativa com outras palavras.

Abordamos também os procedimentos de articulação e reescrituração, fundamentais para a análise de sentidos na enunciação. O procedimento da articulação permite observar como as palavras significam nas relações de proximidade com outras palavras. Já a reescrituração consiste em redizer o que foi dito, observando como o movimento de uma palavra afeta o sentido de outra.

Após a etapa da fundamentação teórica dessa pesquisa, a abordagem do panorama do ensino no Brasil e a análise do manual didático, o capítulo cinco apresenta o movimento inicial de pesquisa realizada com os estudantes da turma do 8º ano do Ensino Fundamental, na escola onde atuamos como docente. Com a aplicação de uma oficina, mostramos até onde eles puderam compreender a dimensão dos sentidos em funcionamento a partir da crônica, um dos textos constituintes do *corpus* desta pesquisa e que também é objeto de análise sob o viés teórico semântico-enunciativo.

O capítulo subsequente apresenta a proposta de leitura a partir da crônica analisada e de outros textos multissemióticos, com a apresentação de seis oficinas, embasada nos procedimentos de leitura de Guimarães (2012). Constituímos como *corpus* recortes da crônica do livro didático e para construir a proposta de atividade foram utilizados os textos da plataforma de pesquisas *Google*, das redes sociais e da plataforma de vídeos Youtube. Procuramos escolher variados textos que abordassem a vivência sociocultural e ambiental dos estudantes paraenses. Em seguida, apresentamos a descrição de cada oficina dessa proposta e algumas considerações para que se tenha uma compreensão do enfoque enunciativo abordado e também para que se perceba a diferença em relação à atividade do manual didático.

Por fim, chegamos às Considerações Finais, em que tecemos uma reflexão do lugar de mestrandia-professora-pesquisadora, que acredita nos impactos transformadores que essa pesquisa trará à comunidade estudantil e também às práticas docentes, redirecionando os olhares para a leitura e interpretação de texto na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, pois é fundamental constituirmos sujeitos leitores, que sejam capazes de interpretar o funcionamento da linguagem de modo a poderem se posicionar diante das situações do dia a dia.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que os estudantes consigam ler nas entrelinhas e sejam mais capazes de questionar, se posicionar e afirmar seu pertencimento. Desse modo, essa pesquisa se constitui enquanto um movimento em direção à construção de outro modo de considerar o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, tomando como sustentação, nos estudos enunciativos, as especificidades da Semântica da Enunciação.



**PARTE I**  
**A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA SALA**  
**DE AULA**



## 1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 1.1 A Significação na Linguagem

Os textos fazem parte de nossa vida e como seres simbólicos estamos sempre em busca de significados, pois queremos sempre atribuir sentidos a tudo que está em nossa volta. Conforme Dias (2018), o significar denota dinamismo, pois as formas de expressão materializam a significação de tudo o que nos motiva socialmente. Este autor (ibidem) corrobora que:

Nós significamos por meio de referências sociais. Podemos afirmar que significar tem um lado individual, porque precisa da elaboração das expressões de um sujeito determinado, e um lado social, porque é motivado e direcionado para os outros membros do grupo social. Por isso, os modos representativos de se expressar são históricos, compartilhados e expostos à diferença numa sociedade, num território determinado (2018, p. 21).

Nesse sentido, podemos afirmar que sujeito, história e linguagem estão articulados para a produção desses sentidos. Por isso, Guimarães (2018), nos afirma que a questão da significação sempre foi estudada por outros campos do conhecimento como a filosofia da linguagem e a ciência da linguagem, sendo uma das disciplinas da gramática juntamente com fonologia, morfologia e sintaxe.

No século XIX a semântica se constitui como disciplina linguística. Um dos marcos desta constituição é a obra de Michel Bréal, denominada Ensaio de Semântica, publicado em 1897, sendo inicialmente abordada em um artigo seu denominado *Les Lois Intellectuelles du Langage* (GUIMARÃES, 2010, p. 13). Aqui no Brasil, o movimento de instituição da Semântica se dá apenas no início do século XX, com a publicação de *Noções de Semântica* por Pacheco da Silva Jr., conforme Guimarães (2010). Este autor, assim como Bréal, considera a significação a partir de um ponto de vista não naturalista<sup>5</sup>.

Nas diversas teorias relativas à significação, destacamos a Semântica da Enunciação/Semântica do Acontecimento postulada por Guimarães (2005) que será a base teórica desta pesquisa, que abordaremos a seguir.

---

<sup>5</sup> Conforme Guimarães (2010, p. 14, nota de rodapé).

## 1.2 A Enunciação na Semântica do Acontecimento

Guimarães desenvolve os estudos da Semântica Histórica da Enunciação ou Semântica do Acontecimento, tomando a enunciação como acontecimento da linguagem. Inicialmente seus estudos se aproximam aos teóricos de tradição francesa, Benveniste e Ducrot, mas se distancia desses autores, pois em Benveniste a enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor e em Ducrot, a enunciação é o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, por exemplo. Esses autores não relacionam a enunciação com a exterioridade da língua. Benveniste menciona o locutor, contudo, este locutor apenas realiza o ato da apropriação da língua, que é considerada enquanto estrutura (DIAS, 2018, p. 78-81).

Em movimentos posteriores, Guimarães distancia-se dessas filiações teóricas e constitui a sustentação teórica para a Semântica do Acontecimento no diálogo com a Análise do discurso, definindo a enunciação com o acontecimento do dizer. Eis a sua posição teórica (2018):

[...] a enunciação diz respeito a algo que ocorre quando diz algo. Trata-se, para nós, de um acontecimento, o acontecimento do dizer.

O acontecimento da enunciação se apresenta como um acontecimento da linguagem. Enquanto tal este acontecimento ocorre num espaço de enunciação específico[...] (GUIMARÃES, 2018, p. 18-19).

O acontecimento do dizer definido pelo autor se difere de uma posição empirista. Para ele, o acontecimento do dizer é algo que faz diferença na sua própria ordem, e como isto leva a caracterizar a enunciação (GUIMARÃES, 2018, p. 37-38).

Este teórico (2018) ressalta que a enunciação tem seu objeto próprio: o enunciado, que constitui uma unidade de análise, ou seja, uma unidade de linguagem encontrada em acontecimentos específicos. Guimarães (2012) afirma que: “o enunciado tem as características de possuir uma consistência interna e uma independência relativa” (p. 170). Explica também que a primeira característica se refere às sistematicidades próprias do enunciado. São aspectos como a relação gramatical, que conhecemos como funcionamento gramatical (fonológico, morfológico, sintático) junto ao funcionamento semântico, da produção de sentidos. Ou seja, ambos são inseparáveis. Já o segundo aspecto, a independência relativa,

caracteriza-se por serem mecanismos de conexões próprias da textualidade, que são marcas da integração dos enunciados no texto (GUIMARÃES, 2012, p. 170-171).

Esses dois aspectos do enunciado, que são a consistência interna e a independência relativa são fundamentais para que o enunciado tenha significado em um acontecimento e não se reduza simplesmente a uma sequência de sons (GUIMARÃES, 2018, p. 16).

Este autor (2005) corrobora que: “tratar a enunciação, coloca de saída a questão do sujeito que enuncia, e assim a questão do sujeito na linguagem [...] o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível a constituição histórica do sentido, [...]” (p. 8). Ratifica que para o acontecimento da linguagem são imperativos quatro elementos: a língua, o sujeito, a temporalidade e o real, ou seja, só se enuncia quando se é afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

Werner e Sturza (2021) citam Guimarães quando ele propõe a Semântica do Acontecimento a partir de uma posição materialista, que compreende a linguagem em sua relação com a história. Os autores mencionam que para Guimarães a linguagem não é transparente, por isso a sua proposta é de “uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”.

A teoria da Semântica do Acontecimento pauta-se por uma abordagem histórica e significativa da linguagem preocupada com a questão da significação como algo histórico. Ou seja, a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência, por sua historicidade, levando-se em consideração como unidade de análise o enunciado, isto é, como “lugar de observação do sentido” enquanto forma que funciona integrada ao texto. O sentido então é visto em decorrência da questão enunciativa, não como algo que está na língua, mas sim no funcionamento da língua, afirma Guimarães (2002 apud WERNER; STURZA, 2021, p. 58).

Ao caracterizar a significação como histórica, o acontecimento produz esta significação sendo constituído pela temporalidade, não pelo tempo cronológico como propôs Benveniste (GUIMARÃES, 2005, p. 12), mas que consiste na temporalidade do acontecimento, definido assim:

A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é

lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro (ibidem).

Logo, o acontecimento não é um fato no tempo, algo empírico. Sem a atualização da temporalização não há sentido, nem acontecimento, nem enunciação (WERNER; STURZA, 2021, p. 58). Em diálogo com a Análise de Discurso, há a utilização da noção de *interdiscurso*, para designar e relacionar discursos orientados pela história. Assim, Guimarães (2005 apud DIAS, 2018, p. 84) conceitua: “A enunciação [...] é a língua posta em funcionamento pelo interdiscurso no acontecimento. Ela é assim um acontecimento de linguagem, configurado pela relação do presente com a memória do interdiscurso e as regularidades da língua”.

Guimarães (2005) corrobora ainda que: “Por outro lado este presente e futuro próprios do acontecimento funcionam por um passado que os faz significar. Ou seja, esta latência de futuro, que, no acontecimento, projeta sentido, significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável” (p. 12).

### 1.3 O espaço de enunciação

Para Guimarães (2018, p. 19): “O acontecimento da enunciação se apresenta como um acontecimento de linguagem. Enquanto tal este acontecimento ocorre num espaço de enunciação específico”. Este espaço de enunciação está intrinsecamente relacionado ao funcionamento da língua, pois este autor (2018) afirma que:

[...] O conceito de *língua* deve ser formulado a partir da compreensão de sua relação específica com o espaço de enunciação. [...] Isto leva a considerar que a língua não é algo abstrato, é algo histórico, se apresenta pela prática humana, por relações que fundamentam o funcionamento desta prática cuja característica é a de produzir significações: a linguagem (ibidem, p. 23).

No espaço de enunciação, os falantes são agenciados a falar, porque não há línguas sem falantes e vice-versa. Esta relação dos falantes com o espaço de enunciação ocorre de modo desigual (ibidem, p. 23-24), ou seja, ele é um espaço político do funcionamento das línguas, portanto, a relação entre os falantes é permeada pelo conflito. Ao adotar uma posição materialista, Guimarães (2005) define

o político como fundamento das relações sociais, principalmente com a linguagem.

Para o autor:

(...) o político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo, o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. Mais importante para mim é que deste ponto de vista o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra, por mais que esta lhe seja negada (GUIMARÃES, 2005, p. 16).

Como a palavra é negada, há aqueles que são excluídos, silenciados. Então podemos afirmar que o acontecimento de linguagem que se dá nos espaços de enunciação é político, pois ocorre um silenciamento de sentidos (GUIMARÃES, 2005, p. 16).

Para exemplificar esta noção de político, Guimarães (2018) aborda as relações entre línguas na história do Brasil, no século XVI, com a chegada dos portugueses na região da Bahia. O autor afirma que o espaço de enunciação foi modificado porque se passou a partir dali a ter uma nova configuração, ou seja, o espaço de línguas passou a ser constituído pela língua ou línguas indígenas e seus falantes e a língua portuguesa e seus falantes. A partir dessa nova configuração nesse espaço de enunciação passou-se a ter o funcionamento da língua portuguesa no Brasil como língua oficial e única língua reconhecida no território nacional.

Nesse sentido, Guimarães (2005) afirma que enunciar é uma prática política e enunciação é um acontecimento no qual ocorre a relação do sujeito com a linguagem (p. 17-18). Estes sujeitos da língua são constituídos por estes espaços de línguas e falantes, a quem Guimarães (ibidem) define por espaço de enunciação. Este falante não é uma pessoa, ser físico-psicológico, ele é constituído pelo espaço de enunciação específico, onde a distribuição das línguas para seus falantes acontece de forma desigual, hierarquizada. Sendo assim, são determinados pelas línguas que falam, logo afirmam-se como sujeitos políticos (GUIMARÃES, 2012, p. 31).

#### 1.4 O agenciamento da enunciação – A cena enunciativa

Na cena enunciativa, o falante e o locutor não são categorias empíricas, e sim categorias sociais e políticas que atuam neste espaço de línguas dividido e estratificado. É aqui que a língua funciona não pelo acontecimento e não pelo tempo, ou seja, falar é assumir a palavra neste espaço dividido de línguas e falantes (GUIMARÃES, 2005).

No cenário da enunciação, a língua é atravessada pelo político. Logo, a cena enunciativa caracteriza-se pelo agenciamento do falante e a partir da constituição da cena enunciativa é que os sentidos serão produzidos no acontecimento da enunciação (GUIMARÃES, 2018, p. 53).

Por isso, a palavra “sujeito” é pouco utilizada na Semântica do Acontecimento, embora seja fundamental para que o acontecimento da linguagem se produza. Este sujeito não é linguístico, como em Benveniste (2005 apud SOUZA, 2019, p. 90), onde há a instauração do locutor “eu” que fala com o “tu”. Na abordagem semântico-enunciativa, este sujeito não é marcado no tempo e sim tomado no acontecimento. Aqui, o sujeito é agenciado a dizer, porque sua enunciação é constituída pelas formas da língua social e historicamente dadas (ibidem).

Guimarães, ao se referir a sujeito, usa a designação falante e, a partir dele, aborda sua constituição, suas características e seu funcionamento. Este falante faz parte da cena enunciativa e sofre uma divisão, uma disparidade. Como o falante é agenciado politicamente, ele não tem intenções ao dizer, porque são as condições sócio-históricas e políticas que determinam quem diz, como se diz e porque se diz (WERNER; STURZA, 2021, p. 59-60).

Guimarães (2018) afirma:

A disparidade própria da divisão do falante no acontecimento de enunciação é por si política. De um lado o locutor significa ser o responsável pelo dizer, pela unidade do dizer, do texto. Por outro lado, o lugar social de dizer (alocutor) significa, no confronto com o Locutor, a significação da não unidade, da não intencionalidade de quem diz. De outra parte, o dizer de um alocutor (-xi), por exemplo, está em conflito com o dizer de outros lugares de alocutor (xj, l) (p. 58).

Essa disparidade do sujeito mobiliza as construções dos lugares de dizer, pois a cena é produzida pelo agenciamento dos falantes a enunciar constituídos no espaço de enunciação, pela relação com as línguas, segundo a historicidade dessa relação.

Este fundamento não se constitui pela alocação, portanto não é dialógica (GUIMARÃES, 2018, p. 72). Guimarães (2005) enfatiza: “[...] no acontecimento da enunciação há uma disparidade constitutiva do Locutor e do locutor-x, uma disparidade entre o presente do Locutor e a temporalidade do acontecimento” (p. 24).

Nesse sentido, conforme Guimarães (2018) a cena enunciativa é estabelecida da seguinte forma:

[...] o Locutor (L), ao ser agenciado, institui um Locutário (LT) (L é o lugar que diz (eu) para alguém (tu); o alocutor (al-x) ao ser agenciado, institui um alocutário (at-x), o lugar social para o qual um certo al-x diz); o enunciador, o lugar de dizer, que se apresenta como quem diz de um lugar coletivo, individual, universal ou genérico. O enunciador não projeta um tu, é um modo de o eu se apresentar na sua relação com o que se diz (o que se diz por quem diz) (p. 62).

Werner e Sturza (2021) informam que a esse lugar social, Guimarães chamou na obra de 2002 e em trabalhos anteriores de locutor, distinguindo-o, na representação gráfica, com letra minúscula e com a notação x, uma variável que corresponde aos papéis enunciativos assumidos (l-x), por exemplo, papel de professor, de jornalista, de cidadão, entre outros (p. 60).

Guimarães (2018) nos apresenta os lugares sociais de dizer que constituem a politopia da cena enunciativa. Guimarães (2005) elucida que este lugar de dizer é chamado de enunciador, ou seja, este *eu* é a representação de que não há lugar social no dizer. E de um lado, a marca do desconhecimento do Locutor a propósito do qual fala: de amigo, de pai, de filho, de vendedor etc. Ou seja, de que lugar pode prometer algo a alguém?

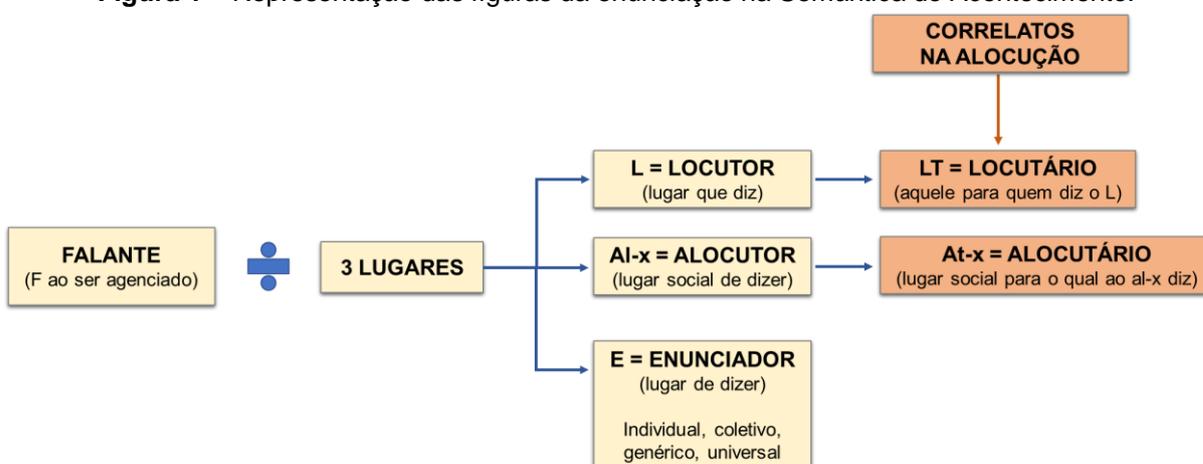
Em outras palavras, o eu do Locutor é o eu que não sabe que fala em uma cena enunciativa. É assim um eu que desconhece que fala de algum lugar. Aqui o Locutor se representa como lugar de dizer simplesmente, o qual é chamado de enunciador-individual (idem, 2005, p. 25).

Guimarães (2005) apresenta esses enunciadores: o enunciador-individual, que se apresenta como independente da história pela representação desta individualidade a partir da qual se pode falar, como se ele não fosse agenciado por uma memória de sentidos. O autor apresenta também o enunciador-genérico que também simula estar na origem do dizer, mas que é diferente do enunciador-individual, porque se diz em conjunto aquilo que todos dizem. Citamos os provérbios como exemplo, porque eles

são ditos de um lugar que se repete o dito popular. E o enunciador-universal é aquele lugar que significa o Locutor como submetido ao regime do verdadeiro e do falso, sendo próprio do discurso científico, mas não é exclusividade dele (GUIMARÃES, 2005, p. 25-26).

Para elucidar melhor a compreensão da cena enunciativa, apresenta-se na Figura 1 uma representação dessa configuração da cena enunciativa que está abordada em Guimarães (2018), sua obra mais recente, que não altera a proposição teórica (2005) explicitada anteriormente.

**Figura 1** – Representação das figuras da enunciação na Semântica do Acontecimento.



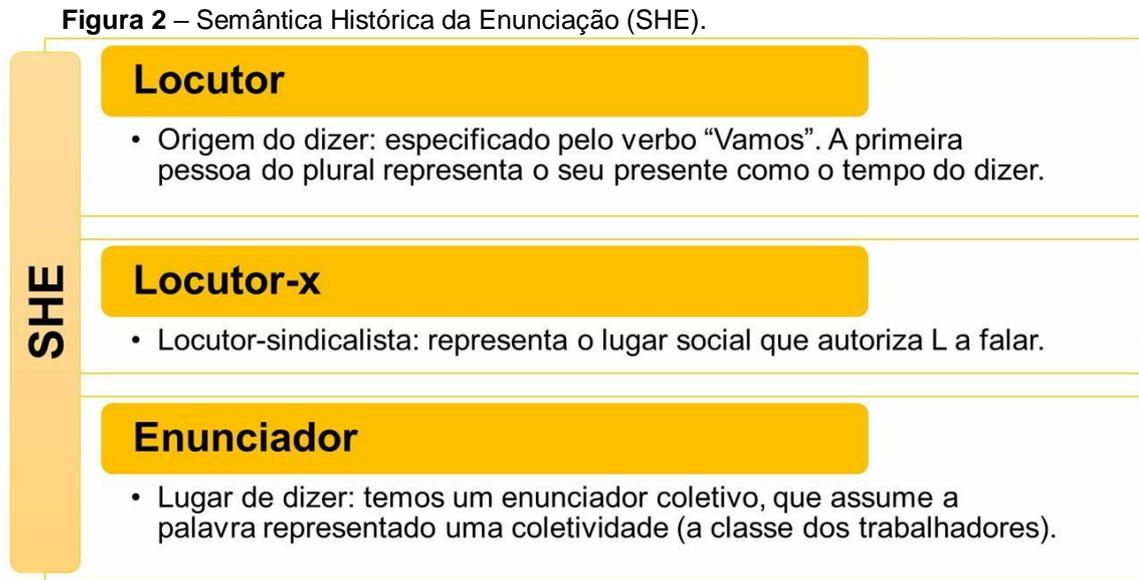
**Fonte:** a partir de Werner e Sturza, (2021, p. 62, citado por GUIMARÃES, 2018).

Em outra obra, Guimarães (2002 apud OLIVEIRA, 2013) cita ainda o enunciador-contemporâneo, o enunciador coletivo e/ou enunciador-corporativo, pois quando há escolha do nome, este se dá por um agenciamento enunciativo específico “recorta como memoráveis os nomes disponíveis como contemporâneos, próprios de sua época”.

Assim, a Semântica Histórica da Enunciação ou Semântica do Acontecimento se constitui no lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como linguística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia, por isso pode-se afirmar que a Semântica do Acontecimento é uma semântica linguística, é uma semântica da enunciação, ou melhor, uma semântica histórica da enunciação (WERNER; STURZA, 2021, p. 58).

Para exemplificarmos a cena enunciativa na Semântica Histórica da Enunciação (SHE) ou Semântica do Acontecimento, adota-se o seguinte enunciado: “Vamos lutar por nossos direitos e garantir reposição salarial”, publicado em um jornal

editado por um sindicato dos trabalhadores (STEIGENBERGER; MACHADO; SILVA, 2011, p. 74). Vejamos na Figura 2.



**Fonte:** Steigenberger; Machado; Silva (2011, p. 74, adaptada).

Portanto, a cena enunciativa é fundamental para compreender a produção de sentidos no acontecimento da linguagem, pois o sujeito só é falante quando agenciado neste espaço desigual das línguas e tomado pela temporalidade deste acontecimento. E estes conceitos embasam a definição de texto para a perspectiva teórica do semanticista Guimarães, que discorreremos a seguir.



## 2 TEXTO E TEXTUALIDADE NA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

Produzir sentidos norteiam nossas relações sociais e se constitui em um dos principais movimentos de organização e funcionamento da sociedade que são materializados através do texto, pois a partir dele o homem se significa e atribui sentidos para o real (MACHADO, 2019, p. 28). Desse modo, perguntamos como a Semântica do Acontecimento define o texto, a textualidade? A referida autora ratifica (2019, p. 30) o que fora explorado por Orlandi e Guimarães (1988):

Orlandi e Guimarães partem de duas questões centrais sobre o texto ao mesmo tempo em que se distanciam do percurso que a linguística textual trilhou, por encararem o objeto *texto* não em sua evidência como um produto acabado, fechado em si mesmo, completo, herança da concepção de língua como sistema de signos, mas dedicam-se a explicar os *processos* de produção dos sentidos e sua organização que está relacionada com as condições em que o texto é produzido percorrendo um caminho diferente do percorrido da linguística textual, que pensa o texto como um produto acabado relacionado ao sistema de signos e com as condições em que foi produzido.

Os autores, Orlandi e Guimarães (1988 apud MACHADO, 2019, p. 30), discorrem ainda em um artigo publicado por eles “Unidade e dispersão: uma questão do texto e sujeito”<sup>6</sup> sobre o efeito ideológico, considerando que o texto se dá em uma dispersão de sujeitos, ideia fundamentada em Foucault (1969) que define o texto como espaço de dissensões múltiplas. Para Guimarães (2012, p. 25): “[...] os textos... são unidades complexas de significação”. Mais adiante, define: “Texto é uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento de enunciação”.

Dessa forma, a unidade produz sentido, mas essa unidade não significa que seu sentido seja uno, unívoco (FRANCO, 2020, p. 96). Para Guimarães (2018), a unidade de análise semântica é o enunciado, elemento fundamental de seu campo teórico, que nos traz a seguinte definição:

[...] Do ponto de vista da enunciação, o enunciado é a unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna, aliada a uma independência relativa. Estas características são

---

<sup>6</sup> Conforme Machado (2019): o artigo de Orlandi e Guimarães (1988) foi apresentado originalmente em seminário PUC-SP, em 1985 e posteriormente publicado em Cadernos PUC, n.º 31, 1988 e no livro Discurso e Leitura de 1988 (2019, p. 30, nota de rodapé).

consideradas em relação ao todo de que o enunciado faz parte num acontecimento de enunciação. Ou seja, a unidade de análise é uma unidade de linguagem encontrada (que está presente) em acontecimentos específicos (GUIMARÃES, 2018, p. 15).

Nesse sentido, Guimarães (2005) explica que uma forma constitui sentido de um enunciado quando esta forma funciona em um enunciado integrado ao texto. Dessa forma, os enunciados são integrados por laços estabelecidos entre eles. Guimarães (idem) ao se referir a laço, inicialmente usa a terminologia de Halliday e Hasan (1975). Todavia, Guimarães traz um novo conceito para laço, definindo-o por reescrituração, essa forma de produzir sentido<sup>7</sup>.

Guimarães (2012) afirma ainda que: “[...] a relação de integração se dá entre o enunciado e o texto, diferentemente da teoria de Benveniste, para o qual a relação de integração iria somente até o nível do enunciado” (p. 29-30). Dessa forma, o autor elucida que: “Como minha concepção de funcionamento da linguagem [...] as relações de sentido não são segmentais, essas relações são normalmente transversais, sobrepostas, etc.” (ibidem, p. 30). Essa relação de integração é constituída pela relação de enunciação, porque o falante preenche a distância que se instalaria entre os segmentos se eles se combinassem mecanicamente (ibidem, p. 30). Essa relação de integração perpassa pela cena enunciativa<sup>8</sup>.

Ao tratar do que caracteriza um texto, Guimarães (2012) aborda a noção de autor, conceito que traz da Análise do Discurso, que considera que é fundamental para o estudo do texto. Esclarece também que a relação do falante é com as línguas e a relação de autor com o engajamento do locutor, pelo qual perpassa a relação do acontecimento da enunciação, que é uma relação com o texto. Sem esta relação, não há texto (p. 34). Por isso, Guimarães reafirma (2012):

[...] Assim estamos diante de um aspecto importante do que caracteriza um texto: ele se apresenta enunciativamente enquanto unidade de integração por uma relação com a exterioridade, por uma relação com o lugar social de locutor (o lugar do autor). E é exatamente por isso que a relação de sentido, a relação de integração não é segmental, não se reduz à linearidade, considerar o texto linearmente seria pensá-lo ou como uma unidade empírica, ou como unidade lógica da ordem do Locutor (p. 35).

---

<sup>7</sup> Essa mudança de terminologia está mencionada em Guimarães (2012, p. 62, nota de rodapé).

<sup>8</sup> A cena enunciativa está explicada na seção 1.4.

Franco (2020) assevera que: “No acontecimento enunciativo, a posição-autor que aí se reconfigura recorta o interdiscurso como algo que começa e termina. O acontecimento do texto apresenta-se como singular por um efeito, uma ilusão necessária ao dizer” (p. 96). Assim, se faz necessária esta operação enunciativa para construir como unidade o que é disperso, conforme Guimarães (1995 apud FRANCO, 2020, p. 96-97).

Dessa forma, o texto não é uma unidade linear, mas sua sequência tem relação com o acontecimento da enunciação, diferentemente da posição de Ducrot (1980) que tomava a palavra texto como uma sequência de frases em oposição a discurso que o autor considerava como uma sequência de enunciados (GUIMARÃES, 2012, p. 36).

No acontecimento do dizer, os enunciados de um texto sempre se remetem a enunciações anteriores, seja incorporando-os ou modificando-os. E esta relação se dá pela temporalidade que se configura por um presente que se abre para uma latência de futuro, compreendida como as diversas possibilidades de interpretação. E é essa futuridade que possibilita o acontecimento da linguagem, é também por esta projeção de futuro que tal acontecimento significa, uma vez que abre o lugar dos sentidos. Presente e futuro são constituídos de significados a partir de um memorável recortado do passado, por um acontecimento.

Esse passado não é uma lembrança individual, mas rememoração de enunciações, pois se apresenta como parte de uma nova temporalização, assim como a futuridade. Assim, o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um espaço novo onde os tempos convivem, criando condições para o sentido, para o acontecimento da linguagem e para a enunciação, afirma Guimarães (2005a apud SILVA, 2017, p. 15).

Guimarães (1995 apud FRANCO, 2020, p. 97) considera dois funcionamentos próprios à textualidade: a coesão e a consistência. A coesão diz respeito às relações e reenviam a interpretação de uma forma à de outra, numa sequência do texto, já a consistência diz respeito às relações que reenviam a interpretação de uma forma ao acontecimento enunciativo.

## 2.1 A designação e a constituição do Domínio Semântico de Determinação (DSD)

A Semântica do Acontecimento mobiliza outros conceitos importantes para a textualidade: a designação, a articulação e a reescritura ou reescrituração. Segundo Guimarães (2018, p.154): “A designação, [...] constitui uma relação com o real pela qual podemos falar dele. A designação é uma relação entre a linguagem e o mundo. O mundo tomado não enquanto existente, mas significado pela linguagem”. Essa significação é marcada pela instabilidade, conforme Guimarães (2007b apud SILVA, 2017, p. 18).

Pela designação, as palavras são significadas em um processo histórico-enunciativo, em que o sentido é determinado pelas condições sociais de sua existência, representada pelo político e atravessada pelo interdiscurso, pelo qual os sujeitos posicionam-se no acontecimento, afirma Souza (2011 apud SILVA, 2017, p. 18-19).

Logo, a designação para a Semântica do Acontecimento não é sinônimo de referência e denotação. Para Guimarães (2018, p.153): “A referência de uma expressão linguística é a particularização de algo na e pela enunciação”. Já a denotação pode ser usada como sinônima ou não de designação e referência (GUIMARÃES, 2005, p. 9). E nesse sentido, o referido autor elucida: “Um elemento do enunciado pode, estando com ele numa relação com uma predicação, se referir a algo. [...] E este sentido é o que chamamos *designação* de uma palavra” (GUIMARÃES, 2018, p.152).

Chega-se à designação de uma palavra a partir das relações com outras palavras no acontecimento da enunciação. E estas relações são chamadas de Domínio Semântico de Determinação (DSD), quando atribuímos sentidos entre as palavras de um texto, ou textos, com aquela que se analisa. Por isso, as relações de reescrituração e articulações são importantes no processo de designação (GUIMARÃES, 2018, p. 156-157).

Segundo Guimarães (2007, p. 78): “A relação de determinação é tal que se x determina (é determinante de) y é porque y é determinado por x. Ou seja, não há nada numa expressão x que seja necessariamente um determinante para y”. Dessa forma, Oliveira (2013) elucida que:

As relações de determinação, [...] apresentam o sentido de uma palavra ou expressão. Essas relações são representadas com a utilização de alguns símbolos específicos que compõem o DSD que são:  $\vdash$  ou  $\dashv$  ou  $\perp$  ou  $\top$  (estes significam “determina”, por exemplo, *progresso*  $\vdash$  *modernidade*, que se lê progresso determina modernidade), que significa sinonímia; e o traço dividindo o domínio ———, na posição horizontal, significa a existência de antonímia; quando o domínio estiver dividido ao meio verticalmente significa que há uma relação entre dois domínios (da mesma palavra) que se complementam (p. 75).

Logo, o DSD é uma análise de uma palavra, que representa a interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento de uma palavra no *corpus* especificado (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Para estabelecer um DSD, dois procedimentos da enunciação são fundamentais nesse processo: a articulação e a reescritura ou reescrituração. Descreveremos a seguir esses dois procedimentos.

Guimarães (2018, p. 80) define que a articulação “é a relação de contiguidade significada pela enunciação, é um modo de relação enunciativa. É uma relação local entre elementos linguísticos que significam pela relação com os lugares de enunciação agenciados pelo acontecimento”. O autor (2018) afirma que na organização dos enunciados, a articulação pode acontecer de três maneiras: por dependência, por incidência e por coordenação.

A articulação por dependência ocorre quando os elementos contíguos funcionam em apenas um elemento (GUIMARÃES, 2018, p. 81), como no exemplo a seguir (Figura 3). Na tirinha o enunciado que está no segundo quadrinho: “um cachorro, não... o cachorro” está articulado por dependência ao enunciado do primeiro quadrinho. Sem o primeiro quadrinho, o segundo não produz sentido. Ou seja, o segundo quadrinho sozinho não produz unidade, logo toda a tirinha forma uma única unidade, um Grupo Nominal (GN).

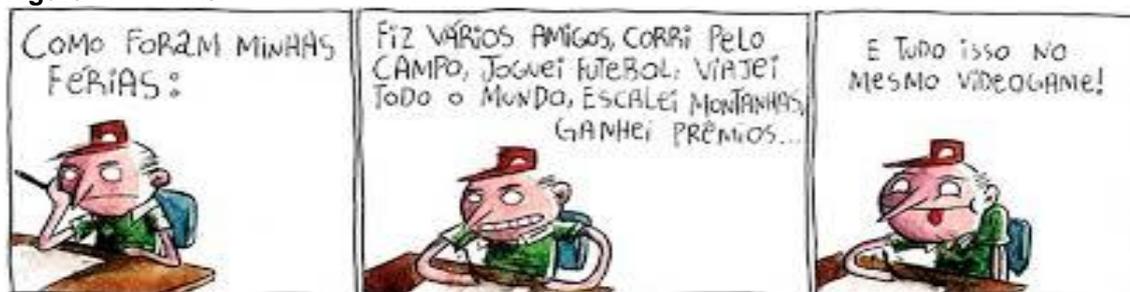
**Figura 3 – Tirinha**



Fonte: A partir de Brailny (2023)<sup>9</sup>.

A articulação por coordenação consiste em se tomar elementos de mesma natureza e organizá-los como equivalentes em apenas um só (GUIMARÃES, 2018, p. 81). Vejamos este exemplo na Figura 4.

**Figura 4 – Tirinha**



Fonte: A partir do Google imagens (2023)<sup>10</sup>.

No texto em análise, observamos no segundo quadrinho da tirinha uma série de elementos que estão em uma relação de contiguidade, pois evidenciam várias ações feitas pelo personagem durante suas férias, ocorrendo uma coordenação por enumeração em uma relação de paralelismo.

A articulação por incidência ocorre quando há uma relação entre dois elementos de natureza diferente, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo. A incidência se dá sem uma dependência estabelecida (GUIMARÃES, 2018, p. 81) como no enunciado citado por Guimarães (2009 apud SOUZA, 2019, p. 92): “Até Pedro veio”. Neste enunciado, o advérbio “até” incide sobre o todo do enunciado, atribuindo a ele outro sentido.

O procedimento da reescrituração consiste em redizer o que já foi dito. É uma relação de sentido em que uma palavra ou expressão retoma outra operação que

<sup>9</sup> Tirinha retirada no site Brainly, acesso em 27 jul.2023. Disponível em: [media.brainly.com.br/image/rs:fill/w:1920/q:75/plain/https://pt-static.z-dn.net/files/d09/81e0486c037dd92654fd45f5aefc2b74.jpg](https://media.brainly.com.br/image/rs:fill/w:1920/q:75/plain/https://pt-static.z-dn.net/files/d09/81e0486c037dd92654fd45f5aefc2b74.jpg).

<sup>10</sup> Tirinha retirada em Google Imagens, acesso em 27 jul.2023. Disponível em: [encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRMh-Jg8RBUW5u0CTVktXlhQmh9xcE2mMbXww&usqp=CAU](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRMh-Jg8RBUW5u0CTVktXlhQmh9xcE2mMbXww&usqp=CAU).

significa na temporalidade do acontecimento o seu presente, pois rediz o que foi dito, trazendo uma nova significação para o termo reescriturado. Uma característica da reescrituração é que ela não se constitui pelas relações segmentais ou de contiguidade (GUIMARÃES, 2018, p. 85).

Assim, é uma operação que se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos. Conforme Guimarães (2018), a reescrituração se dá de diversos modos. Pode ser por repetição, substituição, elipse, expansão e condensação. Eis a seguir a conceituação desses modos.

- 1- **Repetição:** quando um termo ou expressão que foram ditos são retomados inteiramente, que também pode ser por redução, como no exemplo citado por Oliveira (2013, p. 80): “a marcha para Oeste” é retomada por “nessa marcha”.
  
- 2- **Substituição:** uma expressão é reescriturada por outra expressão, ou seja, é retomada em outro ponto por outra expressão. Um modo muito particular de substituição é a anáfora (GUIMARÃES, 2007, p. 85). Os exemplos<sup>11</sup> a seguir estão reescriturados por substituição. Vejamos:
  - (1) Passei num ponto da calçada onde sempre passo, e já não era a mesma calçada. Justo no dia anterior eu havia me detido naquele ponto, surpresa de nunca ter reparado na árvore que agora me atraía [...] (1º parágrafo).
  - (2) Teriam as outras árvores da calçada, tão menos exuberantes, captado a tortura à qual a companheira estava sendo submetida? [...] Durante horas, um pavor desnecessário e invisível habitou aquele trecho da calçada. Impossibilitadas de fugir, elas temeram igual destino.
  
- 3- **Elipse:** quando há a omissão de um termo ou expressão na frase, como na Figura 5.

---

<sup>11</sup> Disponível no texto *Generosa vingança*, de Marina Colasanti, apresentado na pg. 70 dessa pesquisa.

Figura 5 – Tirinha



Fonte: A partir do Toda Matéria (2023) <sup>12</sup>.

No segundo quadrinho da tira, notamos o uso da elipse, pois há a omissão do termo (ele começou) a comer sanduíches entre as refeições.

4- **Expansão:** é quando um termo ou expressão são retomados de maneira ampliada, ou seja, os termos expressões são ditos de uma forma mais explicativa, como observamos na sequência a seguir<sup>13</sup>:

(3) [...] O tronco plural – fícus – nunca têm um único tronco, mas uma entidade tronco feita de filamentos, acréscimos, ondulações – projetava-se um tanto sobre a rua para escapar dos edifícios [...] (primeiro parágrafo).

5- **Condensação:** é quando um termo ou expressão (como *tudo, caso*) condensa uma narrativa ou uma série de termos enunciadas anteriormente (grifo nosso). Exemplificaremos conforme Oliveira (2013, p. 82):

(4) “A marcha para Oeste é, assim, a marcha significativa da nossa verdadeira independência econômica, o caminho natural em que devemos fazer o percurso histórico que nos está destinado. É nesse trilho que construiremos o fundo territorial econômico que dará assento às grandes formações demográficas”.

Para Guimarães (2018, p. 89-91), essas várias formas de redizer o dito produzem diversos modos de relações de sentido produzidos pelas reescrituras, como sinonímia, definição, especificação, desenvolvimento, generalização, totalização e enumeração. Conceituaremos a seguir cada um dos procedimentos de reescritura.

<sup>12</sup> Tirinha retirada no site Toda Matéria, acesso em 21 jul. 2023. Disponível em: [todamateria.com.br/figuras-de-linguagem](http://todamateria.com.br/figuras-de-linguagem).

<sup>13</sup> Disponível no texto *Generosa vingança*, de Marina Colasanti, apresentado na pg. 70 dessa pesquisa.

A **sinonímia** atribui sentido (predica) um termo sobre outro, produzindo um movimento polissêmico da reescritura. Pode ser ligada a repetições e também por relações de sinonímia, hiponímia e hiperonímia, como nos versos do poema *Açaí*<sup>14</sup>, que faz parte da proposta de leitura dessa pesquisa:

- (5) Pode-se chamar juçara,  
 Ou até mesmo açaizeiro  
 [...]
 Nas lendas se chama iaçá  
 Uma planta que não para de chorar  
 [...]
 Açaí quero te chamar.

A **definição** é um modo de sentido que apresenta a reescrituração de uma palavra ou expressão apresentando uma explicação, um modo de defini-la, como na seguinte sequência<sup>15</sup>:

- (6) [...] Nada sobrou além do monólito vegetal, espécie de menir urbano com que só os deuses podem dialogar [...] (terceiro parágrafo).

A **Especificação** é quando na relação por reescrituração é produzida uma relação de especificação, como na sequência a seguir apresentada por Oliveira (2013, p. 83): na expressão apresentada em “à nossa maneira” quando é expandido por “a uma maneira que seja da terra e que chegue à terra se prenda”. Esta definição atribui sentido à marcha para o Oeste, especificando-a, particularizando-a.

O **Desenvolvimento** é uma forma de reescrituração por expansão, quando sequência reescreve “a marcha para Oeste” por desenvolvimento, como no exemplo a seguir proposto por Oliveira (2013, p. 84):

- (7) “A MARCHA PARA OESTE” (título do texto)  
“A Marcha para Oeste só pode ser uma realidade quando as estradas de ferro, em número suficiente e em condições econômicas, partirem do litoral e dos centros populosos como o Rio de Janeiro e São Paulo, rumando para o interior. Será preciso que as distâncias vencidas atualmente pelo avião desapareçam diante da penetração ferroviária, para que comecemos a ter a impressão de que o deserto e o desconhecido do oeste desapareceram [...]”.

<sup>14</sup> Disponível em: Imagem açaí: [mangaepoesia.blogspot.com](http://mangaepoesia.blogspot.com). Poema, disponível em: [azulcaudal.blogspot.com/2009/08/um-poema-sobre-o-acai.html](http://azulcaudal.blogspot.com/2009/08/um-poema-sobre-o-acai.html). Acesso em: 22 mar. 2023.

<sup>15</sup> Disponível no texto *Generosa vingança*, de Marina Colasanti, apresentado na pg. 70 dessa pesquisa.

A **Generalização** pode ser observada na condensação, apresentada no enunciado “nesse trilho” que reescritura o que foi dito anteriormente. Dessa forma, o generalizador (“nesse trilho”) determina o que está sendo generalizado, conforme Oliveira (2013, p. 84):

- (8) “A marcha para Oeste é, assim, a marcha significativa da nossa verdadeira independência econômica, o caminho natural em que deveremos fazer o percurso histórico que nos está destinado. É nesse trilho que construiremos o fundo territorial econômico que dará assento às grandes formações demográficas”.

Há outro modo, a **totalização**. Podemos observar na reescrituração por “todos esses elementos de progresso” que ocorre na seguinte enumeração: “desenvolvendo as nossas indústrias, fixando os centros de produção e melhorando as vias de comunicação, ampliando-as, no interior do país – e dali fronteiras além – levaremos todos esses elementos do progresso” (OLIVEIRA, 2013, p. 84).

Por último, há a **enumeração**. Guimarães (apud OLIVEIRA, 2013, p. 85) apresenta como exemplo, uma receita, pois os elementos que compõem a lista de produtos na receita é uma reescritura de ingredientes, da seguinte forma:

(9) **Pão de queijo de liquidificador**

**Ingredientes:**

- 1 xícara e meia de leite;
- 1/2 xícara de óleo;
- 3 xícaras de polvilho azedo;
- 2 ovos; 200g de queijo mussarela;
- 2 colheres de requeijão;
- 1 colher de café de sal;
- 150g de queijo parmesão ralado (do de saquinho).

Portanto, estes procedimentos de designação, a articulação e a reescrituração são fundamentais para a textualidade, conforme abordado na teoria da Semântica do Acontecimento. São eles que constroem os sentidos de uma expressão na enunciação, estabelecendo retomadas de sentidos e produzindo novas significações. São fundamentais para interpretar e compreender um texto. A partir desses conceitos relacionados, iremos agora compreender a sua importância para redirecionar as práticas leitoras na escola e levar o estudante a perceber que os sentidos em um texto se movimentam.

### 3 O LUGAR DO LEITOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA LEITORA NA ESCOLA

As relações significativas do texto são fundamentais nas práticas da linguagem. Por isso, a compreensão da leitura do texto tem sido objeto de estudo por várias teorias linguísticas. A proficiência leitora tem sido um objetivo a ser alcançado conforme proposto pelos documentos curriculares como os PCN (1998) e a BNCC (2018). Conforme Bortoni-Ricardo (2007), desde 1990, o Ministério da Educação (MEC) vem conduzindo testes nacionais de compreensão de leitura, chamados outrora de SAEB e atualmente de Prova Brasil, e os resultados<sup>16</sup> desde o final do século XX<sup>17</sup> já apontavam para um resultado não muito promissor, sem contar as regiões onde o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é mais baixo, como as regiões Norte e Nordeste onde os resultados foram ainda mais baixos.

Em uma pesquisa de 2018<sup>18</sup>, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) apontou que em relação à Leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401).

Recentemente, o MEC divulgou o resultado do SAEB 2021<sup>19</sup>, e os índices na proficiência leitora dos estudantes continuam estagnados, agravado pelo fator pandêmico que impactou muito a educação brasileira.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), o déficit nas práticas leitoras sempre foi um problema recorrente no cenário educacional, pois o ensino era orientado pela perspectiva gramatical. Apenas no início dos anos 1980, com as pesquisas produzidas pelas teorias linguísticas é que vai se ter um redimensionamento no ensino de Língua Portuguesa com críticas a este ensino, como exemplo, a desconsideração da realidade e dos interesses dos estudantes, a

---

<sup>16</sup> Na Prova Brasil realizada em 2003, apenas 4,8% de alunos da quarta série do ensino fundamental tiveram um desempenho adequado no teste de compreensão da leitura. Os alunos da oitava série obtiveram um percentual de 9,3% e os da terceira série do ensino médio foi de 6,2%. Em 2005, os resultados referentes à quarta série do ensino fundamental não indicaram avanço significativo em relação ao ano de 2003, pois nem 50% dos alunos testados conseguiram responder de forma satisfatória as questões de compreensão textual, conforme BORTONI-RICARDO (2007, p. 99).

<sup>17</sup> Conforme Bortoni-Ricardo (2007, p. 99).

<sup>18</sup> Conforme Oliveira (2019).

<sup>19</sup> Estes dados estão detalhados na parte introdutória deste texto, a partir de Drechsel (2022).

excessiva escolarização das atividades de leitura e produção, o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento dos aspectos gramaticais, etc.

A leitura, vista como um “ato de produção de sentido, que se dá através da interação do leitor com o texto”, já se constituía uma das unidades de ensino nas propostas curriculares entre as décadas de 80 e 90, conforme Carvalho e outros (1995 apud BUNZEN, 2021, p. 108).

Este autor (ibidem) nos informa ainda que:

No final do século XX, os PCNs foram publicados como um texto curricular programático mais propositivo do que centralizador. É um documento que prescreve objetivos, objetos de ensino, reflexões metodológicas e avaliativas para a sala de aula, valorizando princípios construtivistas e sociointeracionistas e defende um trabalho com a leitura em torno de textos diversificados, com exploração didática dos gêneros como objetos de ensino (BUNZEN, 2021, p. 109).

Outro fator bem mais recente que agravou ainda mais a situação desse déficit na competência leitora dos estudantes foi a pandemia da Covid-19, em que as aulas tiveram que ser ministradas de forma remota e abriu uma lacuna muito grande no ensino-aprendizagem, pois muitos discentes não tinham acesso à internet e nem dispositivos eletrônicos para estudarem. Ressaltamos ainda a evasão de estudantes nesta modalidade de ensino remoto e a dificuldade de professores em se adaptarem às novas estratégias de ensino com o uso das tecnologias digitais. O contexto pandêmico afetou também a saúde emocional e mental tanto dos estudantes como de seus familiares.

Contudo, foi necessário seguir o protocolo de saúde instituído pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e as Secretarias de Saúde que determinaram o distanciamento social e por conseguinte o ensino por meio de aulas síncronas e assíncronas para que os discentes não ficassem com um prejuízo bem maior em seu aprendizado (BRASIL, 2020). E se esse déficit nas práticas leitoras já era grande antes do cenário pandêmico, conforme dados estatísticos divulgados, constatamos que está bem maior, nesse retorno às aulas presenciais.

O agravamento no déficit nas práticas leitoras vem-se constatando nesse contexto pós-pandêmico, e isso motivou a duas alterações na LDB (BRASIL, 1996)

recentemente<sup>20</sup>, que visam a um compromisso com a formação do leitor. Houve o acréscimo de dois novos textos, promulgada em 12 de julho de 2022, de autoria de um deputado, que enfatizou que essas medidas são necessárias para acontecer uma escolarização satisfatória. Estas duas alterações na LDB, que consistiu no acréscimo do inciso XI no artigo 4º e o acréscimo de um parágrafo único no artigo 22, procuram garantir o compromisso do Estado com a alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2018 também dialoga com a LDB n. 9.396/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, dando orientação aos professores para desenvolverem competências leitoras, escritas e orais por meio dos campos de atuação e eixos norteadores dando ênfase ao trabalho com os gêneros textuais (AMORIM; RODRIGUES; SOUSA NETO, 2020, p. 75-76).

A BNCC é compreendida como um arquetipo curricular, propulsor de possíveis reformas curriculares estaduais e municipais no Brasil. Observa-se que há uma certa continuidade do discurso oficial hegemônico dos documentos oficiais do final do século XX e início do século XXI, com o reconhecimento de diferentes gêneros e manuseamento de portadores textuais, alinhando-se com as pedagogias que valorizam a leitura extensiva<sup>21</sup>, conforme Chartier e Hébrard (1995 apud BUNZEN, 2021, p. 114) e a diversidade de textos e gêneros na escola, marcado por um forte discurso funcionalista em que a leitura precisa ter uma função prática (ibidem).

O pesquisador Bunzen (2021) afirma ainda que a BNCC retoma nos anos finais (6º a 9º anos) alguns princípios já indicados nos PCNs para o texto quando este for retomado como “unidade de trabalho” em atividades de leitura com destaque para textos de várias mídias e semioses, como também os gêneros discursivos de diferentes “campos” devem favorecer o desenvolvimento de capacidades de leitura (p. 115).

---

<sup>20</sup> Informação disponível em Filpo (2022).

<sup>21</sup> A leitura extensiva se caracteriza pelo ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido, pouco profundo e, muitas vezes, ávido (GALVÃO, 1999).

A BNCC (BRASIL, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental é dividida em quatro campos:

- (C1): Jornalismo-midiático;
- (C2): Atuação na vida pública;
- (C3): Práticas de estudo e pesquisa;
- (C4): Artístico-literário.

Esses campos de atuação da BNCC possuem práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica) que se encontram nos seguintes eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (AMORIM; RODRIGUES; SOUSA NETO, 2020, p. 76).

O pesquisador Dias (2021) ratifica que o documento propõe aos estudantes a necessidade de vivenciarem experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) situados em campos de atuação social diversos visando a um enriquecimento cultural próprio (p. 2), conforme proposto no eixo da Leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 71-72).

Apesar da contribuição desses documentos curriculares, os estudantes ainda encontram dificuldades nas práticas de leitura, porque eles são submetidos a modelos de leitura porque passarão por avaliações de leitura, conforme nos afirma Bunzen (2021):

(...) as crianças e os jovens do século XXI são controlados/monitorados por um ensino de leitura de forte inspiração cognitiva em que um certo “currículo por competências” anda de mãos dadas com um “currículo do controle” por meio de exames de leitura em larga escala de dimensões *transnacionais* (PIRLS, PISA), *nacionais* (ANA, Prova Brasil, SAEB), *estaduais/municipais* (SAEPE, SARESP etc)<sup>22</sup>. A atividade de ler fragmentos de textos diversos silenciosamente e compreendê-los transformou-se em um **saber fazer poderoso**, o qual valida e certifica um processo de escolarização “eficaz” em detrimento de outros saberes e de conhecimentos possíveis (p.103 -104).

Orlandi (2008) já na década de 1980, elucidava que a leitura era uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo. Defendia ainda que não se deve conduzir a leitura ao seu caráter mais técnico, reduzindo a um pedagogismo imediatista, quando são apresentadas ao aluno mais um artefato instrumental. Dessa forma, a leitura acabaria sendo desvinculada do seu caráter sócio-histórico (p. 35-36).

A autora contrapõe o objeto da leitura sob a perspectiva da linguística imanente e da análise do discurso. Sob aquele viés, a leitura é vista como decodificação, onde a apreensão do sentido já está nele. Assim, o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração que o estudante convive em seu cotidiano com diversas formas de linguagem. Sob o viés da análise do discurso, o leitor atribui sentidos ao texto, ou seja, os sentidos não estão pré-estabelecidos no texto; o processo de significação se dá na relação com o leitor, pois a leitura é determinada pelas suas condições de produção. É o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, onde desencadeia o processo de significação e por conseguinte se configura o espaço da discursividade e o respectivo modo de significação específico (ORLANDI, 2008, p. 37- 38).

E essa relação do sujeito com o texto sempre foi marcado por esse caráter submisso, pois a interpretação era única, dada pelo mestre. Isso provém desde muito tempo (desde o século XIV). Os modos de assujeitamento em relação ao texto, mudam profundamente no curso da história, porém envolto em uma ambiguidade: um

---

<sup>22</sup> Bunzen (2021) esclarece as siglas citadas: PIRLS (*The Progress in International Reading Literacy Study*), PISA (*Progress for International Student Assessment*), ANA (*Avaliação Nacional da Alfabetização*), SAEB (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*), SAEPE (*Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco*), SARESP (*Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*).

sujeito livre para determinar os sentidos ao mesmo tempo que é submetido às regras das instituições (ORLANDI, 2008, p. 49-50).

De certa forma, no cenário contemporâneo, os documentos curriculares como os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018) enfatizam a importância de se proporcionar um ensino de leitura que seja proficiente, múltiplo e crítico, como evidenciado nos PCNs que preconizam a importância de revisar as práticas de ensino de língua com a proposta de ressignificar a noção de erro admitindo-se as variedades linguísticas e a partir daí propiciar um processo de reflexão sobre a linguagem a partir de textos reais para que os alunos possam conquistar novas habilidades linguísticas (BRASIL, 1998, p. 18). Por isso, os PCNs estabelecem que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio (ibidem, p. 19).

Por conseguinte, os PCNs ratificam que:

[...], cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Para que essas práticas de leitura sejam efetivadas é necessário que o professor selecione textos que favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas que caracterizam os usos públicos da linguagem (ibidem, p. 24). E é importante também o docente se constituir em referência de leitor para o discente por aquele ter experiência mais ampla com a linguagem (BRASIL, 1998, p. 66).

Dessa forma, é imprescindível que as práticas docentes estimulem o estudante a alcançar essa proficiência leitora e por isso, esta pesquisa está ancorada na teoria da Semântica do Acontecimento que traz uma nova abordagem para as práticas de leitura e que será de fundamental importância para nossa prática docente, como demonstraremos a seguir.

### **3.1 A abordagem enunciativa da linguagem na BNCC**

A partir de agora visualiza-se como a proposta de análise de texto é abordada nos manuais didáticos, objeto desta pesquisa. Os livros didáticos fazem parte da rotina

e planejamento de aulas dos professores das escolas de todo o país e ainda se constitui como principal ferramenta didática no ensino-aprendizagem e é feito um alto investimento por parte do governo federal para a aquisição destes materiais didáticos. Não se pode deixar de reconhecer a importância desta ferramenta, que por décadas faz parte da realidade das escolas, porém é importante afirmar que muitas de suas atividades se reduzem apenas a decodificar o texto, limitando a capacidade interpretativa do discente. Sabemos que as atividades de interpretação de texto precisam ir além do nível da decodificação, é preciso interpretar os sentidos na língua em funcionamento.

Concordamos com Biavati e Modl (2020) quando afirmam que é preciso desenvolver atividades didáticas que façam sentido para o estudante, fazendo-o observar como acontecimentos de linguagem fazem sentido nas práticas sociais que possibilitem a leitura, interpretação, escrita e produção de linguagem.

Por isso, as atividades de leitura e interpretação não podem ser restritas apenas à disciplina de Língua Portuguesa e também não fiquem restritas apenas à abordagem estrutural, como elucidam os autores Stahlhauer e Reis (2019) quando afirmam que os sentidos das palavras do texto abordados nas atividades precisam ser deslocadas de um caráter puramente lexical, ou seja, da Semântica lexical e precisam ser embasadas no funcionamento histórico da linguagem, pois a língua é dinâmica, rica e heterogênea em suas formas de produzir significação (p. 89).

A própria Semântica do Acontecimento é permeada pelo político e os sentidos se produzem a cada enunciação, acontecimento. Ou seja, devemos tratar a questão do sentido como uma questão enunciativa em que a enunciação seja vista historicamente. Dessa forma, a significação deve ser determinada pelas condições sociais de sua existência e sua materialidade é esta historicidade. Portanto, as propostas didáticas para a análise de texto estarão fundamentadas nessa concepção de significação que trata o sentido como discursivo e é definido a partir do acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2010, p. 66). Logo, a questão do texto é uma questão semântica, conforme este autor (2011 apud MACHADO, 2019, p. 29).

Conforme Dias (2021, p.1), a BNCC ratifica essa concepção semântico-enunciativa, ao apresentar os traços gerais das diretrizes na área de linguagem:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20 apud DIAS, 2021, p.1).

Nesse sentido, Guimarães (2012) já apontava para a importância da interdisciplinaridade e da pesquisa como fundamentais para a análise de texto, pois possibilita essa compreensão dos diferentes modos e lugares sociais de dizer (p. 173-175).

E a BNCC também fundamenta a importância desses mecanismos para o ensino-aprendizagem. No que concerne à interdisciplinaridade propõe-se:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

E a pesquisa tem relevante importância neste currículo, pois levar o estudante a ser pesquisador é propiciar um despertar para as multiplicidades do conhecimento. É fazê-lo perceber que um assunto é inesgotável.

A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos [...] (BRASIL, 2018, p. 85).

Nesse sentido, Guimarães (2012) já apontava para a importância da interdisciplinaridade e da pesquisa como fundamentais para a análise de texto, pois possibilita essa compreensão dos diferentes modos e lugares sociais de dizer (p. 173-175).

Por isso, propomos que haja uma mudança nas práticas docentes, resignificando o trabalho com a leitura e análise de textos a partir desta concepção de significado, que está ancorado na BNCC (BRASIL, 2018). Este documento é pautado pelo funcionamento social da linguagem materializada nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história, vivenciando

experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias, situadas em campos de atuação social diversos (DIAS, 2021, p.1-2).

A BNCC foi elaborada sob o parâmetro de competências gerais e específicas, delineando as habilidades e aprendizagens que os estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica e isso implica desenvolver no estudante o olhar voltado para a produção de sentidos que circulam por meio dos textos multimodais que se apresentam na realidade dos alunos consolidando essa aprendizagem sob essa perspectiva semântico-enunciativa (BIAVATI; MODL, 2020, p. 6).

### **3.2 A interpretação de texto nos lugares de leitor e autor**

O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito [...] a ideologia produz a aparência da unidade do sujeito e da transparência do sentido. A autora, Orlandi (2008) cita e baseia-se na teoria de Althusser (1970) em que fala da interpelação do indivíduo em sujeito em uma aparência de unidade que a dispersão toma (p. 56-57). Não há ideologia sem sujeito, conforme Pêcheux (1975, apud ORLANDI, 2008, p.56).

Orlandi (2008) afirma que o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. Logo, o autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito. E esta é a representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte do seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social (p. 78).

Assim, o texto é formado por várias formações discursivas ocasionadas pela existência da polifonia e as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam, conforme suas formações ideológicas na qual suas posições se inscrevem (ORLANDI, 2008, p. 57). Há uma relação de dominância de uma formação discursiva, pois há processos internos de controle e delimitação do discurso, conforme Foucault (1971, apud ORLANDI, 2008, p. 60). Esta autora ratifica que:

[...] o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares (ORLANDI, 2008, p. 77).

Logo, esse autor não é empírico. Portanto, não se pode falar de intenções do texto, ou interpretá-lo como “aquilo que o autor quis dizer” (MACHADO, 2019, p. 31-

32). Por isso, a relação de sentido no texto não deve ser segmental, não deve se reduzir à linearidade, em contraposição à ideia do texto como unidade empírica, ou unidade lógica da ordem do Locutor. Outra característica fundamental do texto é que seus enunciados se reportam sempre a enunciados de enunciações anteriores, de outros textos. Portanto, no acontecimento do texto, sempre há referência ao dizer dos outros (GUIMARÃES, 2012, p. 35-36).

Nesse sentido, o sujeito não é dono de seu discurso, ele o reproduz, retomando sentidos preexistentes. A esse processo, Pêcheux e Fuchs, denominaram de “ilusão discursiva do sujeito” (1975 apud ORLANDI, 2008, p. 19). De acordo com Machado (2019):

[...] o sujeito é posto em cena na(s) produção do(s) sentido(s) do texto e o conceito de função de autor, para produzir a unidade, é fundamental. A ilusão de unidade dar-se-ia pelo princípio de autoria. O autor seria então uma função social e histórica do eu (MACHADO, 2019, p. 31).

O processo de significação é histórico e por não considerar essa história, no sentido de cronologia e “intriga”, o sujeito tem a ilusão da realidade do pensamento. E essa produção do discurso se faz entre dois grandes processos: o parafrástico (que permite a produção do mesmo sentido) e o polissêmico (responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes). Esta tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem (ORLANDI, 2008, p. 19-20).

Machado (2019) então traz uma indagação: “Como então tratar o texto pela evidência de unidade e, ao mesmo tempo, como processo que expõe sua heterogeneidade?” A autora, que se filia à posição de Guimarães, responde que uma frase significa algo em virtude do texto de que faz parte, pois o enunciado é funcionamento, pressupõe um Locutor, alguém que diz, ou seja, o sentido é produzido nesta articulação, conferindo-lhe unidade. Portanto, Guimarães se afasta da posição referencial, ou seja, por meio das relações anafóricas e catafóricas e passa a descrever o sentido constituído pela historicidade e pela prática social (p. 30-31).

Nessa direção, interpretar um texto segundo a abordagem da Semântica do Acontecimento é partir da posição de semanticista, que considera que de um lugar de leitor a significação está relacionada diretamente à integração do enunciado com o texto de forma transversal, considerando sua exterioridade (GUIMARÃES, 2012, p. 43-44).

A interpretação de texto ocorre a partir do modo como somos constituídos historicamente pela linguagem e dos lugares sociais onde falamos. Dessa forma, as práticas leitoras em sala de aula precisam considerar as histórias de leituras dos estudantes, pois não há leituras previstas. Portanto, o texto não deve seguir um modelo estrito como se fosse um objeto fechado. A escola precisa modificar essas práticas propiciando ao discente que ele construa sua história de leituras e fazer o resgate dessa história de sentido por meio das relações intertextuais (ORLANDI, 2008, p. 44-45).

Guimarães (2013) expõe três relações de leitura. Acreditamos que a primeira e a segunda relação ainda permeiam as práticas leitoras superficiais que levam apenas o estudante a apenas decodificar o que está ali, como apresenta o autor (2013):

1) TEXTO ----- → LEITOR

Nessa posição, deve-se decifrar o que um texto diz, porque todos seus significados estão no próprio texto.

2) LEITOR ---- → TEXTO

Aqui, projeta-se uma compreensão do leitor sobre o texto, podendo chegar a múltiplas leituras e assim, os sentidos do texto seriam uma relação do texto com cada leitor em particular.

Guimarães (2013, p. 190-191) ressalta a necessidade de se levar em conta que o acontecimento da leitura não é o mesmo de quem o enunciou, e esta terceira relação é a que melhor se adequa para uma análise de texto proficiente.

3) AUTOR ----- TEXTO ----- LEITOR

Portanto, há uma relação entre o movimento de leitor e o do autor, considerando as relações das figuras da enunciação, ou seja, as relações de interlocução no acontecimento da enunciação, como exemplifica Guimarães (2012):

[...] Um locutor-autor pode, ou simplesmente autor, pode ser um historiador, um romancista, um cidadão que requer algo. E o lugar do leitor não é da mesma natureza, ou seja, o texto de um autor-historiador pode ser lido do lugar de leitor-linguista, ou de um leitor-professor, etc.

E isto porque o lugar social expõe a relação enunciativa com o fora do texto no acontecimento. [...] Ou seja, a relação de leitor não se dá como uma relação falante/ouvinte, pragmática. Estas duas categorias (tal como se definem a pessoa que fala e a quem se fala) são insuficientes para considerar o processo de interpretação das enunciações. O lugar de leitor, tal como o considero, é um lugar social, da cena enunciativa, e enquanto tal não pode deixar de levar em conta o modo como o lugar do Locutor, e de locutor-autor estabelecem suas relações com o texto. Ou seja, não se pode analisar um texto sem levar em conta seu próprio modo de enunciação e aquilo que ele estabelece pelo funcionamento de suas formas de linguagem (p. 44-46).

Ratificando, ler ou analisar um texto não significa ler o que nele está literalmente marcado. Não se lê do lugar correlato ao do Autor. Isso seria reproduzir suas palavras, a relação de leitura vem de outro lugar, de outro tempo, na temporalidade do acontecimento. O lugar de leitor é um lugar social da cena enunciativa (GUIMARÃES, 2012, p. 46-47). Isso significa dizer que a análise de texto se dá na correlação, conforme Guimarães (2013, p. 203):

Autor-----TEXTO  
                   ||  
                   ||  
                   Leitor

Guimarães (2013) explica que a não colocação do autor e do leitor na mesma sequência horizontal, indica um outro tempo, acontecimento e reflete a disparidade do lugar do leitor em relação ao lugar de autor, porque o acontecimento da leitura não é do mesmo tempo do acontecimento da enunciação do texto (GUIMARÃES, 2013, p. 203-204).

Assim, a relação de autor leva a uma projeção de leitura que expõe o acontecimento de enunciação a um memorável, ou seja, um acontecimento difere do outro porque ele recorta um passado de sentidos que convive com o presente da formulação do Locutor e assim traz uma futuridade de sentidos, a futuridade própria do acontecimento (GUIMARÃES, 2012, p. 19-20).

Guimarães (2013) ratifica que:

Ser autor e ser leitor são relações constituídas por acontecimentos diferentes relativamente ao mesmo texto, e isto por si significa a não univocidade dos sentidos para um texto, significa a abertura do texto a interpretações segundo os lugares de leitor que se constituírem para a análise (p. 203).

Esta teoria semântica permite compreendermos que ao analisar um texto, podemos nos posicionar a partir de diferentes lugares sociais dependendo do modo como nos constituímos socio-historicamente em relação ao que está sendo abordado no texto. Este modo de considerar a leitura ou a análise de textos vem trazer uma nova perspectiva para as práticas leitoras que está em consonância com o objetivo de formar leitores proficientes, que é uma proposta da BNCC. De acordo com Dias (2021), a visão enunciativa da linguagem encontra-se no documento [BNCC], bem como enfatiza o funcionamento social da linguagem nas práticas sociais nos distintos momentos de sua história (p. 1). Dessa forma, podemos afirmar que este documento tem embasamento na perspectiva enunciativa da linguagem que dialogará com a teoria proposta por Guimarães.

### **3.3 O procedimento de leitura semântico-enunciativa**

Guimarães (2012) embasa-se nos estudos de Spitzer e na teoria da Análise do Discurso ao estabelecer procedimentos para se analisar um texto. Spitzer considerava algum detalhe na significação do texto, desconsiderando a ideia de que os sentidos são constituídos de maneira segmental, linear. A Análise do Discurso utiliza o conceito de *recorte*, que são unidades discursivas, ou seja, fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Em síntese, o recorte é um fragmento do acontecimento de enunciação (p. 56-58). E ao tomar esses recortes para a análise deve ser levado em conta dois funcionamentos gerais do acontecimento do texto: a articulação e a reescrituração que são procedimentos de descrição e análise, conforme abordado no referencial teórico acima.

Ao tomar os recortes associados à articulação e a reescrituração, o leitor para analisar um texto, conforme Guimarães (2012), deve tomar um recorte qualquer e produzir uma descrição de seu funcionamento; depois interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado; em seguida, toma-se outro recorte e faz sua descrição, interpretando seu sentido na relação com o texto em que está integrado considerando a interpretação do primeiro recorte; e busca-se um novo recorte até que a compreensão produzida se mostre suficiente para o objetivo específico da análise (GUIMARÃES, 2012, p. 59-60).

Neste processo de análise dos enunciados, este teórico (2018) também utiliza como procedimento de trabalho, a sondagem. Este procedimento consiste em

encontrar um recorte do acontecimento de enunciação e explorar este enunciado enquanto elemento deste recorte e assim integrar-se ao texto que se recorta. Também pode ser relacionada a outras sondagens que possam indicar necessidade de modificação na análise ou reformulá-la (GUIMARÃES, 2018, p. 75-76).

Guimarães (2018) menciona também o parafraseamento utilizado pelos semanticistas para a produção da significação, que não é a forma linguística de uma expressão, mas consiste em fazer com que se possa dizer algo (p. 17).

Nessa perspectiva, o referido autor (2012) apresenta no último capítulo, procedimentos de estudo com textos em que ele detalha o procedimento de análise na escola através de um conjunto de movimentos e passos, ou atividades a serem realizadas subsequentemente. Para o autor, o professor deverá se pautar nas seguintes situações: a) o professor deverá fazer a análise do texto; (b) depois ele levará os estudantes a fazerem a análise do texto (p.173-186).

A partir destas duas situações, o professor começará o **movimento 1** constituído em quatro passos: ele mostrará à turma o texto que escolheu e começará fazer a análise passo a passo para depois os estudantes começarem fazer sua própria análise. A partir daí deverão ser realizados os passos:

- Passo 1: após o professor apresentar o texto aos estudantes, ele pedirá que os discentes realizem a leitura. Depois pode solicitar que façam uma pesquisa interdisciplinar sobre o texto (Exemplo: História). Isso fará com que o discente perceba que ler um texto pode envolver o interesse por outros textos que levarão a uma melhor compreensão. Esta pesquisa pode ser solicitada com antecedência. Assim, o professor chamará atenção dos estudantes para a linguagem do texto, sua constituição.

- No passo 2, o professor mostrará ao estudante, o lugar de onde está formulado o texto e em seguida solicitará uma síntese do resultado da reflexão de análise em um texto de cinco a dez linhas.

- O passo 3 do procedimento de análise consistirá em perceber quem assina o texto e o que formulam enquanto lugar de autoridade, mostrando a força da enunciação de quem enuncia, a partir deste lugar, que chamamos de performatividade<sup>23</sup> (não é necessário usar esse termo para os estudantes); ao final

---

<sup>23</sup> Guimarães (2012) constitui o conceito de Performatividade a partir da teoria dos atos de fala, formulada por Austin, no texto *Quando Dizer é Fazer* (1962). Segundo esta perspectiva teórica, há uma

desta etapa o professor solicitará aos discentes uma síntese de 5 a 10 linhas dessa discussão.

No passo 4, o estudante verificará qual a palavra que mais aparece no decorrer do texto e entenderá como se interpreta e compreende um texto não pela sua linearidade nem por sua totalidade fechada em si. A partir desta conclusão, ele será orientado a escrever duas páginas e depois fará a exposição da ideia.

Agora segue-se para o **Movimento 2**. Neste movimento, os estudantes serão levados sempre a observar e descrever os aspectos encontrados, sintetizando cada caso; em seguida farão a leitura e discussão dessas sínteses.

No **Movimento 3**, o professor solicitará uma produção textual e uma pesquisa sobre o assunto em pauta. Na aula subsequente pode solicitar a produção de um texto narrativo. A partir destes movimentos, os estudantes começarão a adquirir domínio da interpretação de textos a partir de suas condições históricas de funcionamento. É importante ressaltar que nessas atividades de interpretação e escrita, é necessário que o estudante se paute em fontes seguras. Com isso, pode-se discutir procedimentos de cópia de textos alheios e os de sua própria produção, levando o discente a conhecer a diferença entre plágio e outros procedimentos como o do discurso relatado (direto, indireto, indireto livre), e o da citação e o da menção.

Nos movimentos de 1 a 3, os discentes já percebem que um texto traz muitos sentidos. No **Movimento 4**, se a análise de texto for um poema, o professor pode solicitar que os estudantes façam suas sínteses sobre o poema lido e façam uma discussão sobre como o ele se apresenta; depois o docente pede que os discentes leiam algo sobre o autor do poema e depois observarão o que se diz disso sobre o poeta. Outra estratégia é fazer a análise baseando-se em recortes e depois solicita-se uma análise do poema. Se houver conjunções no poema, o professor mostrará o funcionamento argumentativo delas no texto, que levará a uma reflexão sobre um ponto particular da argumentatividade. Uma outra entrada interessante é refletir textos contemporâneos como publicidade e propaganda que são veiculados em *outdoors* e a partir daí pode-se refletir o aspecto público e político.

---

oposição entre o performativo e o constativo, em que com o performativo, realiza-se uma ação e o constativo, ao contrário, faz uma afirmação (idem, 2010, p. 37). Contudo, Guimarães se distancia da referida teoria e exemplifica que a performatividade é quando uma lei tem força de lei porque é formulada de um lugar de autoridade (GUIMARÃES, 2012).

No **Movimento 5** deve-se levar em conta pelo menos dois aspectos: em primeiro lugar, em que língua se escreve um texto ou como se dá a relação das línguas em um texto e em segundo lugar, a questão das divisões de uma língua no texto. Para o primeiro aspecto, deve-se abordar a questão das relações da língua que o texto apresenta, levando o estudante a refletir o quanto esta confluência de línguas diferentes significa em um texto, como por exemplo, textos que se apresentam em outras línguas. No segundo aspecto, deve-se abordar as divisões da língua, mostrar que numa mesma língua há várias divisões, dividindo-se em falares diversos de natureza regional ou social, e que um texto pode estar enunciado num espaço de enunciação que não se reduz à forma de uma língua “homogênea”. Dessa forma, deve-se apresentar textos que abordem outros registros e pedir que os discentes produzam uma história refazendo certos diálogos, apagando a diferença de registro e tornando o texto homogêneo; depois o professor pode refletir com o estudante essa diferença na caracterização dos personagens da história ou no sentido de um poema. Logo, é importante ressaltar como essa diversidade funciona marcando diferenças e como elas produzem sentidos.

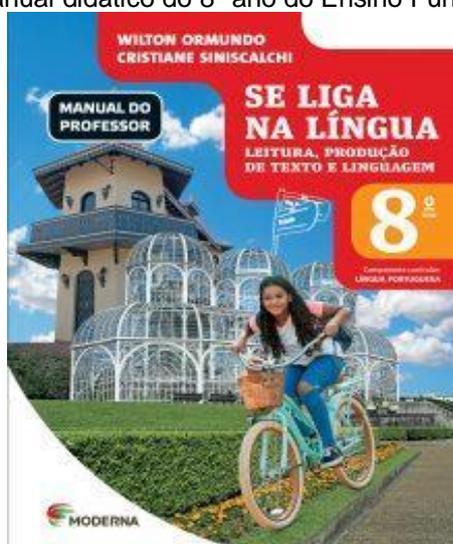
Já o **Movimento 6** repercute de modo específico como as divisões de uma língua influenciam na forma dos enunciados e na forma dos elementos que compõem estes enunciados. Pode-se pensar em observar textos que apresentam estas divisões como o romance e o poema, e aqueles em que a diversidade tem uma regulação mais específica. Então, este movimento deve ser desenvolvido durante o tempo todo em observar como se apresentam as formas gramaticais nos enunciados dos textos e como essa relação dos enunciados com os textos podem ter variadas formas, ou seja, trata-se de refletir sobre as formas gramaticais e o modo de organização dos enunciados.

Ancorando-nos nessa abordagem teórica de Guimarães (2005, 2012, 2013, 2018), foi analisado um texto do manual didático do 8º ano do Ensino Fundamental a fim de atingirmos a disparidade entre muitas questões da interpretação de texto feita por este instrumento e a proposta de leitura feita sob o viés semântico-enunciativo, no qual espera-se que esta proposta apresentada amplie muito as práticas leitoras do estudante, saindo de uma mera decodificação e olhando o texto a partir do acontecimento, de sua historicidade.

#### 4 UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DE UM TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO

A crônica *Generosa vingança*, da autora Marina Colasanti, foi analisado nessa dissertação e o texto selecionado no manual didático do 8º ano do Ensino Fundamental intitulado *Se liga na língua*, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018) (Figura 6), cuja coleção é destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, publicada pela Editora Moderna e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para utilização nos anos de 2020 a 2023, na Escola Estadual Presidente Dutra, no município de Barcarena-PA, onde lecionamos.

**Figura 6** – Capa do manual didático do 8º ano do Ensino Fundamental analisado.



**Fonte:** Site Ed. Moderna.

Na época, esta referida coleção didática foi escolhida por nós, professores de Língua Portuguesa e levou em consideração os seguintes aspectos: uma quantidade significativa de textos variados em suas atividades e um bom subsídio de orientações para os professores conforme a BNCC. Escolhemos este manual didático do 8º ano para esta pesquisa, porque além de ser um dos principais recursos didático-pedagógicos utilizados nas escolas públicas do país, é preciso que nós pesquisadores, redirecionemos e ampliemos o que este material de ensino oferece.

Este manual é organizado em oito capítulos e cada capítulo traz para o professor as orientações sobre as competências e habilidades da BNCC detalhadas por bimestre. Por isso, preferimos que a análise fosse feita a partir do manual didático do professor. Cada capítulo tem como base um gênero textual.

Há sugestões de como a leitura deve ser feita pelo professor, bem como as indicações de material digital audiovisual e as habilidades propostas para o trabalho com esse texto, conforme a BNCC (BRASIL, 2018).

O texto escolhido para nossa análise está no capítulo sete e o tema deste capítulo é *Crônica reflexiva: o exercício de um olhar atento e crítico*. Nas duas páginas iniciais do capítulo, temos a apresentação da crônica reflexiva *Generosa vingança* e temos um boxe que traz uma pequena biografia sobre a cronista e a indicação da biblioteca cultural com sugestões de leitura de outras crônicas escritas por ela. Após o texto, é apresentada uma atividade de interpretação do texto, intitulada *Desvendando o texto*, com quatro perguntas subdivididas em outras perguntas. Em seguida, vem outra atividade com perguntas sobre a estrutura da crônica reflexiva e ao final vem um boxe informativo, conceituando o referido texto. Depois, vem uma segunda leitura, que também é outra crônica reflexiva intitulada *O que se perde com o tempo*, do escritor Affonso Romano de Sant'Anna.

Por conseguinte, apresenta uma atividade sobre o texto denominada *Refletindo sobre o texto*, com dez perguntas e ao final um boxe explicativo sobre as crônicas. Depois, há outra atividade sobre a crônica, como se fosse uma atividade de ampliação, denominada *Se eu quisesse aprender mais*, com três perguntas subdivididas. Logo depois, temos o momento de produção de uma crônica, abordando as orientações para o planejamento e escrita do texto.

Na sequência, traz um quadro avaliativo sobre o texto com direcionando o estudante para uma revisão de texto e apresenta uma proposta de reescrita dessa crônica para um *blog*. Em seguida, traz outra atividade que apresenta uma imagem para ser dialogada com a crônica de Marina Colasanti. Depois, há o estudo da gramática intitulada *Mais da língua*, que aborda o assunto *Orações coordenadas e subordinadas* e as respectivas atividades sobre estes tópicos gramaticais. E o capítulo é finalizado com a atividade denominada *Conversa com arte* e *Expresse-se!* Também há sugestões de outras crônicas, pinturas e outras artes na seção chamada *Leitura puxa leitura* e *Biblioteca cultural em expansão* com dicas de fotos, sites, filmes e guia ficcional sobre animais.

Analisamos que este capítulo tem muitas atividades com textos multissemióticos, levando o discente a pesquisar outras fontes e ler outros textos, conforme a temática do texto da unidade. Sempre há uma complementação com informações adicionais para as atividades e referência às habilidades da BNCC.

Pautamos nossa análise apenas à abordagem da leitura e interpretação da crônica reflexiva de Colasanti, proposto pelos autores deste manual didático. Antes, precisamos dizer as razões que nos levaram a escolher este texto. Dado o cenário pós-pandemia, e no objetivo de retomar as lacunas da leitura e propiciar atividades de análise textual que estimulem o discente a pensar, a fazer suas reflexões, decidimos pela crônica, porque é um texto curto, parte da observação de um fato do cotidiano e muito propício para se começar uma análise de leitura conforme a perspectiva enunciativa.

Este texto transita entre ser um texto do campo jornalístico e do campo literário. Na apresentação da proposta didática, acrescentaremos um campo: o das práticas de estudo e pesquisa, pois acreditamos que também dialoga com a perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento. E a BNCC fundamenta esse trânsito entre os diversos campos ao afirmar:

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos (BRASIL, 2018, p. 85).

A crônica é um texto voltado para o entretenimento, com uma reflexão mais leve e busca emocionar e envolver seus leitores, levando-os a refletir sobre situações do cotidiano por meio de um olhar irônico atento. Temos importantes cronistas como Machado de Assis, Paulo Mendes Campos e outros autores contemporâneos como a escritora Marina Colasanti, autora da crônica em análise. E por ser um texto leve, propiciará aos estudantes um despertar para criar um hábito de leitura, começando pelos textos pequenos e leves, como a crônica. Há vários tipos de crônicas: narrativa, reflexiva e outras.

#### **4.1 A constituição do DSD de “Generosa Vingança”**

Analisaremos agora a crônica Generosa vingança para compreendermos seus sentidos, conforme a teoria da Semântica do Acontecimento.

## Generosa vingança

Passei num ponto da calçada onde sempre passo, e já não era a mesma calçada. Justo no dia anterior eu havia me detido naquele ponto, surpresa de nunca ter reparado na árvore que agora me atraía. Um fícus. Mas, para lá de toda definição botânica, uma presença majestosa, um verde amplo como campo suspenso, plena harmonia de ramos e folhas, de luz refletida e sombra projetada. O tronco plural – fícus nunca têm um único tronco, mas uma entidade tronco feita de filamentos, acréscimos, ondulações – projetava-se um tanto sobre a rua para escapar dos edifícios. Reparei, não sem uma ponta de inquietação, que raízes haviam quebrado uma parte da calçada e **protuberavam** no asfalto. E me iludi pensando que as autoridades, sempre tão cegas, não reparariam nesse avançar.

Repararam. Passei na calçada onde sempre passo, e todo aquele trecho, antes acolhedor como um bosque, havia sido brutalmente despido. Uma luz descarada alastrava-se como inundação por toda parte, rodeando o tronco que, justo no dia anterior, eu havia acariciado com o olhar. E não havia uma única folha.

Não foi uma poda razoável. Foi uma tentativa de assassinato. Cortaram os galhos junto ao tronco como se decepassem braços junto ao ombro. Nada sobrou além do **monólito** vegetal, espécie de **menir** urbano com que só os deuses podem dialogar. E não duvido que funcionários venham com serras mais potentes para eliminá-lo.

Justamente nesses dias, Daniel Chamovitz [estadunidense radicado em Israel] havia nos dito que as plantas sentem quando são tocadas, percebem cheiros e gostos, podem ver. Chamovitz sabe tudo do assunto, é **geneticista** de plantas, autor de um livro *What a plant knows* [O que uma planta sabe].

Já sabíamos que tomateiros reagem com pavor, quando um tomateiro vizinho é atacado, que estremecem quando feridos ou queimados com fósforo. O que não sabíamos – eu, pelo menos – é que, ao ser atacada, uma árvore – suponho que também um tomateiro – libera no ar substâncias químicas que outra árvore – ou tomateiro – sente. Sistema defensivo útil quando se trata de um ataque de insetos ou de uma praga, contra a qual a criatura vegetal ao lado pode criar mecanismos de defesa. Mas esforço sem resultado se o atacante é um ser humano. E patético quando ele vem armado de serra e machado.

Teriam as outras árvores da calçada, tão menos exuberantes, captado a tortura à qual a companheira estava sendo submetida? Árvores sabem distinguir luzes, as azuis, das vermelhas. Mas desconhecem intenções, e não tinham como saber que só o fícus havia sido marcado para morrer. Durante horas, um pavor desnecessário e invisível habitou aquele trecho de calçada. Impossibilitadas de fugir, elas temeram igual destino.

Hoje tive minha vingança. Voltando para casa, com a alma ainda amarrotada pelo ataque ao fícus, reparei num mamoeiro que o acaso, ou a mão devota de alguém, plantou no canteiro frente a um prédio. Um mamoeiro inesperado e tão jovem, da minha altura, delicado como sabem ser os mamoeiros, tronco esguio e limpo, folhas de longo talo **simetricamente esparsas** no alto. Jovem, mas já trabalhando com firmeza. Junto ao tronco, no despontar dos talos, havia produzido brotos que logo seriam flores, e flores brancas que mais lentamente seriam frutos.

A vingança é da natureza, respondendo com multiplicação e abundância, à brutalidade dos ataques. Mas a faço minha, pelo vazio que senti com a ausência na calçada, e pelo risco de atropelamento que corro atendendo aos encantos vegetais.

MARINA COLASANTI. Disponível em: <<https://www.marinacolasanti.com/2016/07/cronica-de-quinta-generosa-vinganca.html>> Acesso em: 14 set. 2018.

**Protuberavam:** formavam elevações.

**Monólito:** obra de pedra em bloco único.

**Menir:** monumento em pedra de forma alongada fixado verticalmente no solo.

**Geneticista:** em biologia, especialista que estuda a hereditariedade e os genes.

**Simetricamente:** regularmente, equilibradamente.

**Esparsas:** dispersas, espalhadas.

O título do texto é *Generosa vingança* e ele aparece em todo o texto como uma reescrituração por condensação, pois já trata no primeiro parágrafo, da existência de uma árvore grande, “um fícus”, em uma calçada, em meio a edifícios e cobrindo parte da rua, que foi podada e sobrou-lhe apenas o tronco, vindo a morrer.

A articulação entre essas palavras *generosa* e *vingança*, ocorre por dependência, pois elas se constituem em uma relação em que funcionam como se fosse apenas um elemento. Nesse funcionamento há uma relação em que *generosa* determina *vingança*, que pode ser representada assim: *generosa* -| *vingança* (a determinação é indicada pelo símbolo “-|” em que o lado vertical aponta a direção da determinação).

Analisamos o funcionamento e o sentido da palavra *vingança*, que na relação com *generosa*, é um substantivo e está articulada a um adjetivo que a qualifica positivamente. Por estar articulada à palavra *generosa*, os sentidos da palavra *vingança* nos levam a significados que remetem à individualidade, punição, castigo, maldade (sentimentos ruins); já a palavra *generosa* remete à coletividade, doação, abundância, bondade (sentimentos bons). Ou seja, está em funcionamento uma relação de “complementaridade” entre sentidos contraditórios, evidenciados nos recortes a seguir:

### Recorte 1

5º parágrafo: Já sabíamos que tomateiros **reagem** com pavor quando um tomateiro vizinho é **atacado**, que estremecem quando feridos ou queimados com fósforo. O que não sabíamos – eu, pelo menos – é que, ao ser atacada, uma árvore – suponho que também um tomateiro – libera no ar substâncias químicas que outra árvore – ou tomateiro – sente. **Sistema defensivo útil** quando se trata de um ataque de insetos ou de uma praga, contra a qual a criatura vegetal ao lado pode criar mecanismos de defesa [...].

### Recorte 2

[...] Mas esforço sem resultado se o **atacante** é um **ser humano**. E **patético** quando ele vem **armado de serra e machado**.

### Recorte 3

**A vingança é da natureza, respondendo com multiplicação e abundância, a brutalidade dos ataques** [...].

Quem nunca ficou triste e indignado ao se deparar com poda de árvores e desmatamento ainda mais vindo de um especialista no assunto? Portanto, a partir do funcionamento dos sentidos exposto nestes recortes do texto, chegamos aos seguintes DSD para a palavra vingança, que Guimarães (2005a; 2007b, apud SILVA, 2017, p. 23) denominou como um procedimento de análise que explica como funciona o sentido da palavra no texto mediante a relação enunciativa que ela mantém com outras palavras. No enunciado “a vingança é da natureza”, assim os recortes (1), (2) e (3) nos levam a uma designação apontando para os sentidos da palavra vingança neste acontecimento enunciativo em que chegamos a seguinte relação de determinação:

<p>DSD - 1</p> <p><b>vingança -  sistema defensivo útil -  reação -  ataque -  brutalidade</b></p>
--

**Lê-se: determina ( -| )**

<p>DSD - 2</p> <p>atacante  -<b>ser humano</b> -  machado</p>
---

Ao longo do texto a palavra vingança aparece reescriturada outras três vezes, sendo duas por repetição e uma por substituição anafórica nos enunciados: “Hoje tive minha vingança”, “A vingança é da natureza” e “mas a faço minha”. Quanto ao primeiro enunciado “Hoje tive minha vingança”, a palavra vingança está na relação com o pronome “minha”, que a determina, então não se trata de uma vingança qualquer, mas de uma vingança para alguém, uma vez que se enuncia “hoje tive minha vingança”. Ou seja, não se trata de alguém que se vingou, mas de alguém que se sentiu vingado/vingada. Nessa relação, é apresentado um tempo “hoje” e o verbo “ter”, no sentido de receber. Desse modo, temos algo que ocorre no dia de “hoje” que é ter minha vingança. A esse enunciado segue-se uma reescrituração por expansão, em que há uma explicação do que seria a “minha vingança”, como nos recortes abaixo:

#### Recorte 4

Hoje tive minha vingança. Voltando para casa, com a alma ainda amarrotada pelo ataque ao ficus, reparei num mamoeiro que o acaso, ou a mão devota de alguém, plantou no canteiro frente a um prédio. Um mamoeiro inesperado e tão jovem, da minha altura, delicado como sabem ser os mamoeiros, tronco esguio e limpo, folhas de longo talo simetricamente esparsas no alto. Jovem, mas já trabalhando com firmeza. Junto ao tronco, no despontar dos talos, havia produzido brotos que logo seriam flores, e flores brancas que mais lentamente seriam frutos.

#### Recorte 5

**A vingança é da natureza**, respondendo com multiplicação e abundância, à multiplicação e abundância dos ataques. **Mas a faço minha**, pelo vazio que senti com a ausência na calçada, e pelo risco de atropelamento que corro atendendo aos encantos vegetais.

No enunciado “a vingança é da natureza”, em que a palavra vingança está definindo “a vingança” numa relação de predicação, indicada pelo verbo ser “é”, com a locução adjetiva “da natureza”. Ou seja, não se trata de uma vingança qualquer, mas da “vingança”, enquanto “punição” da natureza. O que não está significando como uma vingança natural, comum, mas como uma vingança que “é da natureza” ou realizada por ela.

Na sequência, é mencionada a forma como a natureza se vinga “respondendo com multiplicação e abundância”, à brutalidade dos ataques”. Ou seja, ao contrário do ser humano, a natureza não é maldosa, não castiga, não pune; a natureza é bondosa, é generosa, mesmo sendo atacada. Por essas relações, “Generosa vingança”, no acontecimento em que está funcionando, seria uma resposta da natureza, uma forma de retorno benéfico àquele que a agride.

Portanto, os sentidos atribuídos a partir desta designação nos revelam uma vingança empática. Logo, depreende-se que a vingança da natureza é benéfica em oposição à vingança dos seres humanos conforme o DSD:

DSD - 3	
natureza	natureza -----parceria, união
_____	_____
seres humanos	seres humanos-----armado
( _____ ) <b>Lê-se: oposição</b>	(-----) <b>Lê-se: sinônimo</b>

Esta oposição apresentada pelo DSD nos remete ao memorável como natureza e seres humanos sempre estão em conflito, quando aquela ameaça os interesses do homem, que se confirmam nos recortes abaixo:

### Recorte 6

O tronco plural – fícus nunca têm um único tronco, mas uma entidade tronco feita de **filamentos, acréscimos, ondulações – projetava-se** um tanto sobre a rua para **escapar** dos edifícios. Reparei, não sem uma ponta de inquietação, que raízes haviam quebrado uma parte da calçada e protuberavam no asfalto. E me iludi pensando que as autoridades, sempre tão cegas, **não reparariam nesse avançar**.

### Recorte 7

**Teriam as outras árvores da calçada, tão menos exuberantes, captado à tortura à qual a companheira estava sendo submetida? Árvores sabem distinguir luzes, as azuis, das vermelhas. Mas desconhecem as intenções, e não tinham como saber que só o fícus estava marcado para morrer.**

### Recorte 8

[...] E me iludi pensando **que as autoridades, sempre tão cegas, não reparariam nesse avançar**.

### Recorte 9

**Repararam.**

No sexto recorte, há uma descrição das características do fícus, que geram estragos na estrutura da calçada e do asfalto. Neste enunciado, os verbos estão em um modo de articulação por dependência e indicam uma performatividade (projetava-se e escapar). Depreendemos aqui também uma metáfora, pois temos a representação de uma árvore frondosa, grandiosa que ao crescer e suas raízes e galhos alcançarem proporções geram ameaças à estrutura onde estão plantadas. E suas qualidades estão ressaltadas em um modo de reescrituração por enumeração. Esta árvore pode ser comparada às pessoas inteligentes que crescem e avançam, porém, quando o seu crescimento passa a ameaçar são podadas pelo sistema, representadas pelas autoridades, que parecem estar invisíveis aos acontecimentos (não reparariam nesse avançar) mas sua estrutura social dá avisos desse “incômodo”, enunciadas nos recortes sete, oito e nove.

Esta crônica nos leva a uma reflexão ainda mais profunda, quando há o destaque para mais três tipos de árvores que podem representar comportamentos sociais, como exemplo, os tomateiros, mencionado no recorte 1, que reagem com pavor quando uma um tomateiro vizinho, demonstrando solidariedade e defesa de seu grupo. Ou quando vem outra ameaça externa como pragas, eles acionam seu sistema de defesa.

O texto faz referência às outras árvores da calçada que só observam, mas não teriam como fugir da realidade e ficaram temerosas também de ter o mesmo destino do fícus, mas por serem menos exuberantes, não tiveram o mesmo destino do fícus. Estas árvores representam as pessoas conformadas que sempre são em maior quantidade e não apresentam obstáculo ao sistema.

Por último, o texto apresenta a metáfora de mais uma árvore: o mamoeiro. Ele representa a renovação, a esperança de uma nova geração de pessoas com ideias e convicções que projetam seus sonhos com a certeza de que o futuro para elas será bem promissor. Novamente, temos as qualidades ressaltadas do mamoeiro em um modo de reescrituração por expansão, em que há também uma explicação do que seria a “minha vingança”, expressa no seguinte recorte:

### **Recorte 10**

Voltando para casa, com a alma ainda amarrotada pelo ataque ao fícus, reparei num mamoeiro que o acaso, ou a mão devota de alguém, plantou no canteiro frente a um prédio. Um mamoeiro inesperado e tão jovem, da minha altura, delicado como sabem ser os mamoeiros, tronco esguio e limpo, folhas de longo talo simetricamente esparsas no alto. Jovem, mas já trabalhando com firmeza. Junto ao tronco, no despontar dos talos, havia produzido brotos que logo seriam flores, e flores brancas que mais lentamente seriam frutos.

Apesar de o mamoeiro representar a esperança para o enunciador, concluímos que o memorável de sentidos predominante no texto é que o progresso se opõe à natureza, dessa forma, onde há progresso não há espaço para a natureza, comprovado pelo fícus e o mamoeiro. O fícus foi cortado porque as suas raízes destroem a calçada, a sua altura afeta as casas, prédios e distrai pessoas. Já o mamoeiro não tem raízes grandes, não ocupa muito espaço, não é duradouro e não chama tanto a atenção.

## 4.2 A cena enunciativa em “Generosa Vingança”

No texto em análise, observamos que há um lugar de dizer enquanto enunciador-individual, aquele que diz como se fosse o princípio do dizer, como se estivesse fora da história; esse enunciador que diz que voltava para casa com “a alma ainda amarrotada pelo ataque ao fícus”. Ou seja, havia um sentimento de dor devido à morte/derrubada da árvore que havia naquele lugar, o fícus. Na sequência, é mencionado o fato de haver outra planta, no mesmo lugar do fícus, tratava-se de “um mamoeiro” que poderia ter sido plantado por alguém ou ter nascido ali, por “acaso”. É realizada uma descrição minuciosa do mamoeiro, tal qual é realizada anteriormente a descrição do fícus, o que possibilita dizer que o lugar social de onde se diz é de quem tem conhecimento em relação às plantas, podendo ser atribuído ao lugar da botânica, havendo então, um lugar social de locutor-botânico. Aquele mamoeiro já estava crescendo, pois já tinha a altura de uma pessoa adulta, então já estava ali há algum tempo, pelo menos 2 meses, porém o locutor ainda não o havia percebido e surpreendeu-se ao vê-lo, o que causou um sentimento de alegria.

No enunciado a seguir, há uma posição do locutor-botânico que enuncia:

Mas a faço minha, pelo vazio que senti com a ausência na calçada, e pelo risco de atropelamento que corro atendendo aos encantos vegetais.

No enunciado acima, em que há uma reescrituração por substituição anafórica: “mas a faço minha”, em que “a” retoma e substitui “vingança”, é apresentado um lugar de dizer enquanto enunciador-individual, em que o locutor-botânico enuncia que faz daquela vingança a sua vingança e menciona duas motivações para isso: “pelo vazio que senti com a ausência na calçada” e “pelo risco de atropelamento que corro atendendo aos encantos vegetais”. Sendo que na primeira há uma referência à ausência do pé de fícus que ficava na calçada, mas que foi cortado, e o nascimento do mamoeiro substitui a ausência do fícus e traz à calçada, novamente, uma manifestação da natureza. Nessa direção, é retomada a retribuição da natureza, sua generosidade.

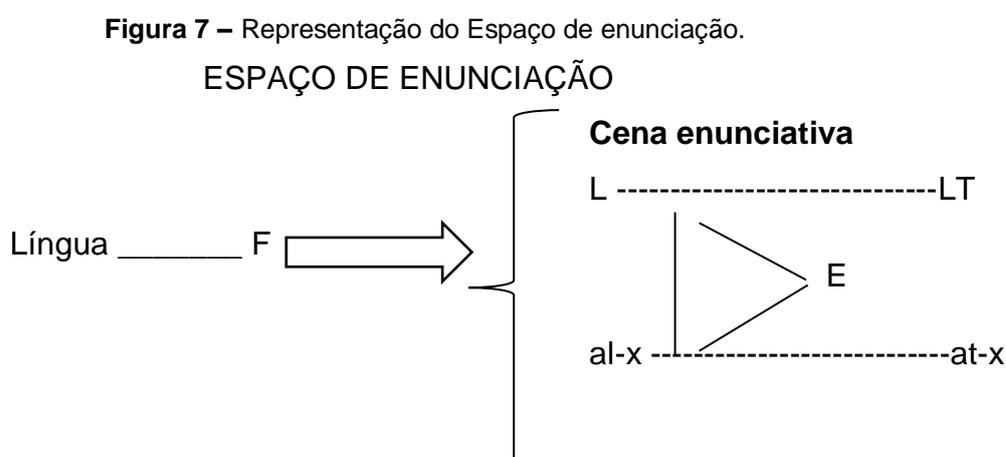
Quanto à segunda motivação apresentada pelo locutor-botânico, que é também locutor-pedestre, diz “mas a faço minha [...] pelo risco de atropelamento que corro atendendo aos encantos vegetais”, refere-se não mais à vingança da natureza que

“encanta”, mas à “vingança” daquele que, vendo o esplendor do pé de fícus, cortou-o, sob a justificativa de que atrapalhava a calçada e, até mesmo, poderia causar acidentes. Desse modo, há um conflito em relação ao sentido da palavra vingança, que significa a retribuição da natureza com a generosidade do nascimento de um mamoeiro, no mesmo lugar em que é cortado o fícus, mas que também significa a maldade do ser humano que pune a grandeza e a beleza da natureza se vingando do fícus, que é cortado por estar crescendo e atrapalhando a calçada.

A partir dessa breve descrição é possível compreender a relação contraditória apresentada no título, em que generosa -| vingança, sendo que a palavra que determina também está determinada nessa relação. Desse modo: generosa -| vingança e vingança -| generosa, havendo assim uma vingança humana em oposição à vingança da natureza.

Pelas análises realizadas, é possível considerar que o Locutor, ao dizer o fez do lugar social de locutor-pedestre-botânico, estabelecendo como alocutário um alocutário-admirador da natureza; do lugar de dizer de enunciador-individual, demonstrando a sua posição “única” em relação ao que diz. Contudo, o alocutário-leitor, neste caso, não necessariamente corresponde a um alocutário-admirador da natureza, mas a um alocutário-leitor-analista, que busca a interpretação dos sentidos do/no texto e que, a partir desse lugar, interpreta as contradições que constituem os sentidos em funcionamento.

Assim, o agenciamento da cena enunciativa se configura na Figura 7 a seguir.



**Fonte:** Guimarães (2018).

Considerando o esquema anterior, apresentamos as seguintes posições:

**L**- Lugar que diz;

**al-x** – Lugar social de dizer (fala do lugar de locutor-pedestre-botânico);

**LT** – Locutário (aquele para quem diz o que está dizendo);

**at-x** – lugar social para o qual o al-x diz (alocutário-admirador da natureza; alocutário-leitor; alocutário-leitor-analista);

**E** – Enunciador individual;

A análise da crônica, pautada pela teoria da Semântica do Acontecimento, permite a nós leitores visualizarmos como os enunciados que integram os textos são responsáveis por estabelecer sentidos que vão além de uma simples interpretação linear. Observa-se que os recortes, ou unidades discursivas, feitos de forma transversal, foram decisivos para concluirmos que o texto remete a comportamentos sociais, observadas de um lugar social de locutor-pedestre-botânico e não apenas uma narrativa de uma poda de árvore. Comprova-se que não se lê do lugar correlato ao do Autor, pois esta relação de leitura vem de outro lugar, de outro tempo, na temporalidade do acontecimento (GUIMARÃES, 2012, p. 47). E que se esta análise fosse feita ainda com outro locutor-x falando de outro lugar social em outra cena enunciativa, poderíamos chegar a outros sentidos, significações.

Logo, visualiza-se o político na linguagem, caracterizado pela desigualdade, divisão do real, ocorrendo a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos ou também permite o movimento, a inclusão pelo poder das forças em jogo (SILVA, 2017, p. 16). Dessa forma, o acontecimento da enunciação, permite ao leitor ser autor e com isso chegar a outras interpretações.

Portanto, esta teoria representa uma contribuição ímpar, singular para as práticas de leitura na escola, pois ela possibilita ao leitor analisar um texto, a partir de um recorte, de um detalhe, permitindo reconhecer significados em cada acontecimento da enunciação, observando-se o funcionamento da linguagem, para que não se torne apenas uma mera reprodução ou decodificação das palavras do autor e que de fato, possa-se chegar a uma análise crítica, reflexiva, como preconizam os documentos curriculares.

**PARTE II**  
**PROPOSTA: A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO PELO VIÉS DA SEMÂNTICA DA**  
**ENUNCIÇÃO**



## 5 MOVIMENTO INICIAL DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE LEITURA NA ESCOLA

Desenvolvemos nosso trabalho sob o viés da pesquisa qualitativa, conduzida em um ambiente da escola pública da rede estadual no município de Barcarena, no Estado do Pará. Como mencionamos anteriormente, o objetivo é proporcionar uma contribuição ao ensino de leitura que vá além do nível da decodificação, sob os pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos da Semântica da Enunciação que fundamenta este trabalho.

Passada a fase de elaboração da fundamentação teórica, debruçamo-nos em selecionar os textos que fariam parte da proposta de leitura. Dentre os muitos textos do livro didático, selecionamos o texto *Generosa vingança*, de Marina Colasanti. Elaboramos uma atividade<sup>24</sup> baseada nesse texto, que foi analisado segundo a base teórica desta pesquisa e fizemos sua aplicação durante três aulas de Língua Portuguesa.

O objetivo inicial desta atividade consiste em verificar se os discentes conseguem minimamente perceber o funcionamento dos sentidos no texto. Realizamos a análise das respostas da atividade que foi elaborada e impressa. Cada um dos estudantes recebeu a atividade. Ressaltamos que alguns deles fizeram a leitura do texto em dupla, porque não há livros suficientes para toda a turma.

Conseguimos envolver todos os estudantes na elaboração dessa atividade e analisamos sua prática e participação para confirmarmos se realmente a proposta inicial atingiu o resultado esperado nesse processo de resignificação das práticas de leitura.

### 5.1 Perfil da escola

O *locus* de nossa pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Dutra”, situada no bairro de Itupanema, município de Barcarena-PA (Figura 8). É uma escola de médio porte, com oito salas de aulas (com capacidade para uma média de 45 alunos cada uma), banheiros para os estudantes, banheiro

---

<sup>24</sup> Disponível no Apêndice A.

adaptado, sala de professores, copa-cozinha, refeitório, quadra poliesportiva, sala de laboratório de informática (atualmente sem funcionamento por não ter professor lotado), uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma pequena sala de atendimento educacional especializado, uma sala de leitura com muitos livros didáticos, dicionários e livros paradidáticos.

**Figura 8** – *Locus* da pesquisa - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Dutra”, situada em Barcarena-PA.



**Fonte:** Autora.

Apesar de ter uma boa estrutura, apresenta problemas que precisam ser resolvidos como a substituição das centrais de ar que causam muito calor e interfere no ensino-aprendizagem. Outro problema é a falta de professores para os espaços pedagógicos como a sala de leitura e o laboratório de informática, motivo pelo qual os estudantes não frequentam esses espaços, exceto quando algum professor os direciona para lá ou também quando emprestam alguns livros paradidáticos para utilizarem nas aulas.

A escola foi fundada em 26/11/1950 como uma escola de zona rural para atender a comunidade local, que na época era ribeirinha. Atualmente, o perfil do bairro onde está situada ganhou uma nova configuração com a chegada das empresas na região, tornando-se um bairro residencial e industrial. A Escola atualmente funciona com os segmentos do Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio (Ensino Regular e EJA); possui uma quantidade de 793 estudantes matriculados divididos em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

## 5.2 Perfil dos estudantes: sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa foi aplicada aos discentes da única turma do 8º ano do Ensino Fundamental na Escola. Esta turma é composta de 31 estudantes e há mais dois estudantes que cursam dependência de Língua Portuguesa nesta turma. A faixa etária deles está compreendida entre 12 e 15 anos, sendo que alguns estão em distorção idade-série e dois deles possuem necessidades educacionais especiais, que são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Alguns também apresentam defasagem no ensino-aprendizagem.

**Figura 9** – Estudantes da turma do 8º ano do Ensino Fundamental.



**Fonte:** Autora.

## 5.3 Resultado da aplicação da oficina

A atividade foi realizada com a turma tendo apenas vinte e cinco, de um total de trinta e três estudantes. Foi elaborada no intuito de explorarmos inicialmente a palavra “vingança”, no texto.

Fizemos a leitura do texto em voz alta. Depois realizamos uma abordagem sobre o texto (perguntei se gostaram do texto; qual a ideia principal do texto).

Eles responderam que acharam o texto bem interessante e uns relataram que ficaram com pena do fícus. Sobre a ideia principal, falaram que outra árvore nasceu no lugar do fícus. Após esse momento inicial, perguntei o que significava a palavra vingança. Eles verbalizaram suas respostas, apesar de modos diferentes, afirmando que vingança significa algo ruim, maldade que é retribuída para a pessoa que lhe fez

mal. Ressaltamos que somente após essa abordagem (expressão oral sobre o significado dessa palavra) foi que distribuímos as atividades para cada um. Explicamos cada questão da atividade, que são apenas cinco. Inicialmente, não sentiram muitas dificuldades nas duas questões iniciais, porque a primeira eles já haviam expressado, como demonstraremos apenas duas delas<sup>25</sup> na Figura (10) a seguir:

**Figura 10 – Produção dos discentes sobre o que significava a palavra vingança.**

<p>1) Após a leitura do texto “Generosa vingança”, o que significa a palavra <u>vingança</u> para você?</p> <p><i>Para mim a vingança é fazer alguma coisa ruim para a outra pessoa que fez algum mal com ela, praticamente dar o troco de que a pessoa fez.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>(A)</b></p>
<p>1) Após a leitura do texto “Generosa vingança”, o que significa a palavra <u>vingança</u> para você?</p> <p><i>Para mim vingança é a gente devolver a maldade na mesma moeda.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>(B)</b></p>

**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

A segunda questão solicitava que eles pesquisassem no dicionário o significado desta palavra para perceberem as várias acepções trazidas por esta ferramenta que é o dicionário. Disponibilizamos o dicionário que tem em quantidade razoável na escola, fornecido pelo MEC. Foi bem interessante essa questão, porque alguns tiveram dificuldade em procurar esta palavra e eles puderam aprender a utilizar esta ferramenta, depois de uma orientação dada a eles e foram levados. Essa questão levou-os a realizar uma pesquisa, habilidade prevista na BNCC (BRASIL, 2018).

Depois continuaram a realizar as outras questões. Percebemos que tiveram dificuldades ao realizar as demais questões, porém aos poucos, eles começaram a compreender quando explicamos novamente. Acreditamos que essa dificuldade se deve a eles estarem habituados a muitas questões de interpretação do manual didático que lhes são propostas, que se restringem apenas à superficialidade do texto.

A terceira pergunta solicitava que os estudantes observassem se a palavra “vingança” se repete no texto, como ela se repete e se há outras palavras que podem

<sup>25</sup> Não exporemos todas as respostas das questões dos alunos. Faremos apenas uma análise amostral para observar o desempenho deles na atividade proposta.

ser utilizadas em sua substituição. A maioria não teve dificuldade em responder a primeira parte da pergunta, ao registrarem em suas respostas que a palavra “vingança” se repete duas vezes (no 7º e 8º parágrafo); outros responderam que aparece duas vezes fora o título, conforme a Figura (11).

**Figura 11** – Produção dos discentes.

3) Agora observe se a palavra vingança repete no texto; Como ela se repete? Há outras palavras que podemos usar para substituí-la?

Ela se repete duas vezes no paragrafo 7 e 8, no 7º paragrafo "hoje tive minha (vingança-resposta) voltando para casa". No 8º paragrafo "A natureza (revidou-vingança) com multiplicação e abundância".

**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

Apenas um dos estudantes respondeu que aparece duas vezes fora o título, representado na Figura (12).

**Figura 12** – Produção dos discentes.

3) Agora observe se a palavra vingança repete no texto; Como ela se repete? Há outras palavras que podemos usar para substituí-la?

e ocorre fora o título minha vingança, a vingança e da natureza

**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

A segunda parte da pergunta pedia para eles identificarem outras palavras no texto que pudessem substituir a palavra “vingança”. Algumas respostas estão evidenciadas na Figura (13).

**Figura 13** – Produção dos discentes sobre o significado da palavra vingança.

<p>3) Agora observe se a palavra <u>vingança</u> repete no texto; Como ela se repete? Há outras palavras que podemos usar para substituí-la?</p> <p>Sim, como assassinato, eliminação, omissão, brutalidade, tortura, morte</p>	<b>(A)</b>
<p>3) Agora observe se a palavra <u>vingança</u> repete no texto; Como ela se repete? Há outras palavras que podemos usar para substituí-la?</p> <p>A palavra "vingança" se repete 2 vezes no texto. Sim, punição, castigo. A palavra vingança se repete junto a outras palavras,</p>	<b>(B)</b>
<p>3) Agora observe se a palavra <u>vingança</u> repete no texto; Como ela se repete? Há outras palavras que podemos usar para substituí-la?</p> <p>Ela se repete no Salmo Prognia. "hoje tive minha vingança" Vingança pode ser substituída por retribuição</p>	<b>(C)</b>

**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

Acreditamos que a releitura do texto, ajudou-os a chegarem a essas respostas. Apenas três dos estudantes disseram não ter encontrado nenhuma palavra que pudesse substituí-la. Contudo, nenhum discente conseguiu identificar a terceira ocorrência da palavra no texto, que está no segundo período, no último parágrafo do texto, no enunciado "Mas a faço minha, [...]". Talvez por desconhecerem a função do pronome oblíquo que tem a função de reescrever, redizer o que foi dito, somado também ao desconhecimento da questão estrutural, gramatical da língua, ou seja, todo enunciado tem suas sistematicidades próprias, que Guimarães (2018) denominou de consistência interna e independência relativa.

A quarta pergunta pedia que eles respondessem de quais outras palavras, a palavra "vingança" se aproxima (Figura 14). A maioria conseguiu identificar quais palavras se aproximam da palavra "vingança".

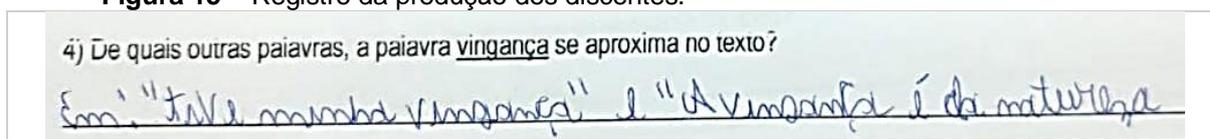
**Figura 14** – Registro da produção dos discentes.

<p>4) De quais outras palavras, a palavra <u>vingança</u> se aproxima no texto?</p> <p>No 7º parágrafo se aproxima da palavra "minha" e no 8º parágrafo "vingança" e "maturza".</p>	
---	--

**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

Outros escreveram a oração inteira que registra a ocorrência da palavra "vingança", demonstrada a seguir (Figura 15):

**Figura 15** – Registro da produção dos discentes.

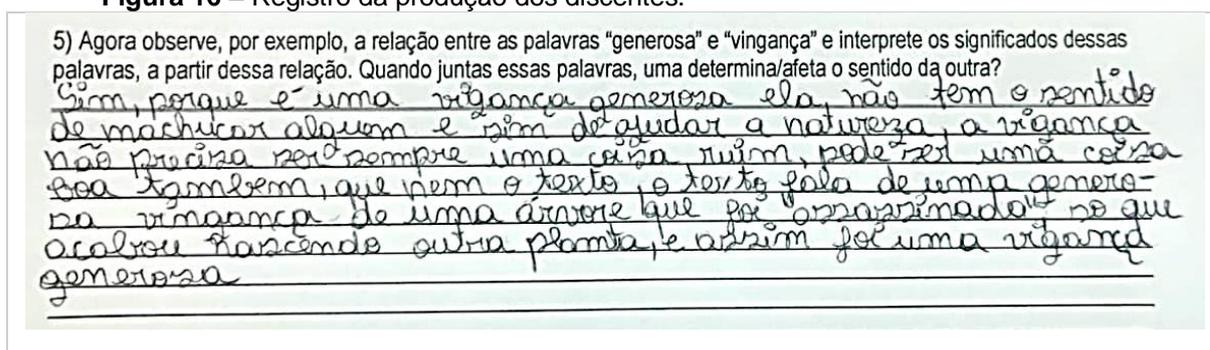


**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

Agora, a última pergunta solicita ao estudante que interprete os significados das palavras “generosa” e “vingança” a partir da relação entre elas e se uma afeta/determina o sentido da outra. Observamos o registro das respostas e muitos deles conseguiram interpretar o sentido principal do texto, conforme a análise enunciativa realizada na fundamentação teórica, de que a vingança da natureza é benéfica em oposição à vingança humana.

A seguir, o registro de algumas respostas (Figura 16):

**Figura 16** – Registro da produção dos discentes.



**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

Na resposta a seguir (Figura 17), a estudante escreveu sua interpretação parafraseando o texto, além de conseguir compreender os sentidos na relação entre as palavras “generosa” e “vingança”. Evidenciamos nessa resposta, que além da paráfrase, procedimento utilizado por Guimarães (2018) na produção de sentidos, a estudante realizou outra habilidade também prevista na BNCC (BRASIL, 2018): a de produzir textos.

**Figura 17** – Registro da produção dos discentes.

5) Agora observe, por exemplo, a relação entre as palavras “generosa” e “vingança” e interprete os significados dessas palavras, a partir dessa relação. Quando juntas essas palavras, uma determina/afeta o sentido da outra?

*Sim, afeta sim. Pois generosidade é muito diferente de vingança. No texto generosidade é associado a vingança, o texto quer dizer que não foi exatamente uma vingança, no começo o narrador se sentiu triste, pois a árvore que ele admirava havia sido derrubada, no parágrafo seguinte ela se sentiu vingada, pois um mamoeiro havia nascido no lugar da árvore que ela admirava. Ela completa dizendo que a natureza se vingando multiplicando e sempre abundante. O texto não se trata de vingança e sim uma vingança generosa, ou seja, uma vingança sem âte malícia.*

**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

Por fim, um discente escreveu sua resposta dando uma definição para essas palavras, como se fosse um verbete de dicionário e depois fez uma interpretação para o enunciado “generosa vingança”, evidenciado na Figura (18).

**Figura 18** – Registro da produção dos discentes.

5) Agora observe, por exemplo, a relação entre as palavras “generosa” e “vingança” e interprete os significados dessas palavras, a partir dessa relação. Quando juntas essas palavras, uma determina/afeta o sentido da outra?

*Generosa - uma atitude boa que uma pessoa faz para outra*

*Vingança - um ato que se repete contra quem cometeu algum dano (a vingança é quando um ato é revidado)*

*Generosa vingança - é uma vingança que não causa nenhum dano*

**Fonte:** a partir dos discentes, foto da autora.

Os resultados desta atividade foram bem proveitosos. Os estudantes conseguiram movimentar os sentidos das palavras que foram propostas e perceberam que as palavras adquirem outros significados em relação com outras palavras, diferentemente do sentido que está no dicionário. Eles conseguiram compreender a diferença dessas palavras “generosa” e “vingança” quando no enfoque lexical, ao pesquisarem no dicionário. Por conseguinte, no decorrer da realização da atividade evidenciaram outros significados atribuídos a elas, sob o viés semântico-enunciativo.

É possível ensinarmos leitura a partir desta abordagem, a partir de pequenos textos, como a crônica, por exemplo, com enfoque em algumas palavras, para que eles percebam gradativamente esse movimento de sentido das palavras. E quando

adquirirem mais habilidade, mostrarmos os outros recursos como a designação e a cena enunciativa, que foram mobilizados para essa produção de sentidos, mas sem falarmos dos conceitos teóricos.

Reiteramos que esta oficina foi pensada a partir de um texto selecionado do livro didático, para termos um novo olhar para este instrumento didático nas atividades de leitura e interpretação. Consideramos o livro didático muito importante para as aulas, mas muitas de suas atividades podem ser repensadas se não nos faltar coragem e motivação para proporcionar ao estudante uma leitura crítico-significativa.



## 6 UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA

A partir de uma ampla análise fundamentada na linha de pesquisa da Semântica do Acontecimento, postulada por Guimarães (2005; 2007; 2010; 2012; 2018), em consonância também com os PCNs (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018), documentos curriculares que norteiam o ensino e a aprendizagem em nosso país, a nossa pesquisa está pautada sob uma abordagem qualitativa e de caráter propositivo para ser aplicada aos estudantes da Educação Básica neste contexto pós-pandêmico, onde observamos um déficit bem significativo na prática leitora.

Assim sendo, a nossa proposta de intervenção para a formação de leitores proficientes, consiste na elaboração de seis oficinas, proposta que visa ser amplamente compartilhada para outros professores, pesquisadores, estudantes acadêmicos e todos que se interessam pela leitura, bem como sua adaptação para outros segmentos de ensino. E neste propósito, estaremos em um movimento para formarmos multiplicadores do conhecimento, pois acreditamos ser o objetivo primordial de uma pesquisa científica.

A elaboração destas oficinas foi pensada também para troca de ideias, reflexão, debate e sobretudo produção de sentidos. As sugestões dos textos consideram essas questões reflexivas porque a escola é um espaço de formadores de opinião. Portanto, estas atividades não são fechadas, porque estarão sempre abertas a outras enunciações no tempo do acontecimento.

Ratificamos que o livro didático é uma importante ferramenta no ensino-aprendizagem, é adquirido com recurso público e precisamos utilizá-lo em sala de aula, porém reconhecemos que muitas de suas atividades não exigem muito do estudante. Por isso, reiteramos a necessidade de buscar novas estratégias interventivas para a formação de leitores constituídos pela relação AUTOR/LEITOR (GUIMARÃES, 2012, p. 46). Observamos que cada unidade do livro didático apresenta textos variados como crônica, artigo de opinião, miniconto e outros textos. O professor poderá utilizar um texto do livro e traçar uma metodologia interventiva embasada neste arcabouço teórico já apresentado.

Para constituir o *corpus* desta pesquisa, tomamos como ponto de partida a crônica de Marina Colasanti do livro utilizado na escola como texto central, e depois inserimos outros textos multimodais para a elaboração das oficinas. A referida proposta está pautada nos procedimentos de análise de texto do pesquisador

Guimarães (2012), que estão constituídos em seis movimentos de leitura. A seguir apresentamos o planejamento das oficinas.

Ressaltamos que a seleção dos textos destaca a importância da multimodalidade dos textos considerando a vivência cultural dos estudantes, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018). Por isso, foi feito um redirecionamento a partir da crônica que falam de outras árvores e depois foram selecionados outros textos que fazem referência ao açaí, fruto muito apreciado em nossa região, no estado do Pará, pois está presente na culinária, na cultura e é um propulsor das atividades econômicas do Estado. Nesse sentido, foi feito um diálogo com atividades que destaquem o açaí, que se constitui em um símbolo da cultura paraense e representa muito bem a realidade dos nossos estudantes.

O corpus de textos foi selecionado por meio de entradas de buscas no Google, redes sociais e em outros livros didáticos que já fazem minimamente uma abordagem da árvore de açaí. A partir destes textos foram organizadas seis oficinas, que apresentaremos a seguir.

Quadro 1 – Detalhamento de atividades 01.

<p style="text-align: center;"><b>TEXTO 1: Crônica - Generosa vingança, de Marina Colasanti</b></p>	
<p><b>Pré-requisitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>EF04LP08</li> <li>EF04LP09</li> <li>EF04LP10</li> <li>EF04LP11</li> <li>EF04LP14</li> <li>EF04LP05</li> <li>EF04LP07</li> <li>EF04LP13</li> <li>EF04LP28</li> </ul> <p><b>Sequência didática 1: Crônica reflexiva</b></p> <p>CG: 1, 2, 4</p> <p>CEL: 1, 2, 1</p> <p>CELP: 1, 2, 1</p> <p><b>Habilidades:</b></p> <p>EF04LP04, EF04LP05, EF04LP06, EF04LP07, EF04LP11, EF04LP12</p> <p><b>Sequência didática 2: Orçom coordenada e subordenada</b></p> <p>CG: 4</p> <p>CEL: 1, 2, 5</p> <p>CELP: 1, 2, 1, 5</p> <p><b>Habilidades:</b> EF04LP04, EF04LP11, EF04LP12, EF04LP13, EF04LP15</p> <p><b>Objetos de Aprendizagem</b></p> <p><b>Objetos de Aprendizagem</b></p> <p><b>Objetos de Aprendizagem</b></p> <p>CG: 3, 4</p> <p>CEL: 3, 5</p> <p><b>Habilidades:</b> EF04LP04, EF04LP06, EF04LP09, EF04LP11, EF04LP12, EF04LP13</p> <p><b>Leturas 1 e 2</b></p> <p>CG: 1, 2, 3</p> <p>CEL: 1, 2, 5</p> <p>CELP: 1, 2, 1, 7, 10</p> <p><b>Habilidades:</b> EF04LP09, EF04LP10, EF04LP04, EF04LP05, EF04LP13, EF04LP12</p> <p><b>Letra sobre tema proposto de abordagem do gênero crônica reflexiva na introdução do livro.</b></p> <p><b>Letras 1 - Soluções em alunos que fazem uma leitura silenciosa da crônica. Depois, para a sala, que fomentem, os alunos devem fazer uma paráfrase (fazer com as próprias palavras) da história, compartilhando em pequenos grupos.</b></p> <p>230</p>	<p style="text-align: center;"><b>CRÔNICA REFLEXIVA: o exercício de um olhar atento e crítico</b></p> <p><b>Leitura 1</b></p> <p><b>Generosa vingança</b></p> <p><b>Habilidades:</b> EF04LP04, EF04LP05, EF04LP06, EF04LP07, EF04LP11, EF04LP12, EF04LP13, EF04LP15</p> <p>231</p>
<p>Fonte: Coleção <i>Se liga na língua</i>.</p>	
<p><b>OFICINA 1: LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS</b></p>	
<p><b>HABILIDADES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar o interesse pela leitura reflexiva e crítica;</li> <li>- Ler e discutir com os alunos a crônica <i>Generosa vingança</i>, de Marina Colasanti;</li> <li>- Incentivar os alunos a participarem oralmente;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que registrem no caderno, os recortes (palavras que mais aparecem no texto);</li> <li>- Reconhecer a partir desses recortes os significados em cada acontecimento;</li> <li>- Interpretar o texto a partir das palavras que mais aparecem no texto;</li> <li>- Perceber o lugar de onde está formulado o texto, quem assina o texto e qual o lugar de autoridade.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura compartilhada da crônica <i>Generosa vingança</i>, de Marina Colasanti;</li> <li>- Leitura-reconhecimento;</li> <li>- Discussão sobre o texto com os alunos;</li> <li>- Atividade de reconhecimento sobre a transversalidade do texto com seleção dos recortes (com registro no caderno ou em nuvem de palavras (Word Cloud));</li> <li>- Atividade de produção de sentidos a partir do lugar social do locutor/alocutário do texto.</li> </ul>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro didático de Língua Portuguesa;</li> <li>- Caderno;</li> <li>- Aparelho celular com internet;</li> <li>- Lousa;</li> <li>- Aplicativo <i>Word Cloud</i>.</li> </ul>
<b>TEMPO PREVISTO</b>	6 aulas de 45 minutos.

Fonte: Autora.

**Quadro 2 – Detalhamento de atividades 02.**

<b>OFICINA 2: PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE TEXTOS</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar estratégias de observação e descrição da crônica a partir das análises dos recortes;</li> <li>- Realizar a discussão sobre essa análise;</li> <li>- Produzir outros textos (paráfrase) a partir dos significados enunciativos;</li> <li>- Motivar o aluno a expressar suas análises;</li> <li>- Socializar e multiplicar os conhecimentos adquiridos.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de compreensão do texto;</li> <li>- Produção de textos sobre as análises realizadas;</li> <li>- Exposição das análises dos textos nos murais e redes sociais da escola;</li> <li>- Elaboração de um e-book com os textos produzidos;</li> <li>- Publicação do <i>e-book</i> nas redes sociais da escola.</li> </ul>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno;</li> <li>- Projetor de slides;</li> <li>- Slides;</li> <li>- Aparelho celular com internet.</li> </ul>
<b>TEMPO PREVISTO</b>	5 aulas de 45 minutos.

Fonte: Autora.

**Quadro 3 – Detalhamento de atividades 03.**

**TEXTO 2: Fotorreportagem - Cadeia produtiva do açaí**

REPRODUÇÃO/SOCIOECONOMIA.ORG

**socioeconomia.org**

**Fotorreportagem da cadeia do Açaí: o fruto que move a economia do Pará**

O blogueiro premiado Custódio Coimbra acompanhou a equipe da socioeconomia.org numa viagem recente a Belém. Em um dos seus registros, ele flagrou como funciona a cadeia do açaí no Pará. Veja na galeria de fotos.

CUSTÓDIO COIMBRA

1/10 – O desembarque do açaí ocorre diariamente a partir do início da noite, no mercado Ver-o-Peso, no Pará.

CUSTÓDIO COIMBRA

3/10 – O açaí é estocado no porão dos navios e precisa ser mantido refrigerado para não estragar.

CUSTÓDIO COIMBRA

6/10 – Dependendo da época, uma carga de 8 toneladas pode valer entre 3 mil e 8 mil reais.  
\* Valores referentes a 2017.

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CUSTÓDIO COIMBRA

8/10 – O comércio do fruto fica mais intenso durante a madrugada, à medida que chegam mais barcos.

CUSTÓDIO COIMBRA

10/10 – Estima-se que 200 mil pessoas trabalhem na cadeia do Açaí. No Pará, grandes empresas não participam do processo. Ano passado [2016], o fruto movimentou cerca de R\$ 3 bilhões no país.  
\* Valores referentes a 2017.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018).

**Quadro 4 – Detalhamento de atividades 03 (continuação).**

<b>TEXTO 3: Vídeo</b> <b>O que são as sementes de açaí?</b>	
Figura 3 – Imagem de vídeo do youtube 	
<b>Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=plh4V-sZGZk">https://www.youtube.com/watch?v=plh4V-sZGZk</a>.</b>	
<b>OFICINA 3: DIÁLOGO ENTRE TEXTOS</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar e expressar oralmente as fotorreportagens da cadeia produtiva do açaí;</li> <li>- Assistir ao vídeo <u>O que são Sementes de açaí?</u></li> <li>- Expressar oralmente as análises acerca do vídeo;</li> <li>- Compreender um dos procedimentos de produção textual (paráfrase);</li> <li>- Produzir textos proficientes (paráfrases) acerca das fotorreportagens e do vídeo a partir de suas condições históricas de funcionamento (DSD's e lugar social);</li> <li>- Entrevistar o professor de biologia a respeito desse tema.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de compreensão do texto;</li> <li>- Aula expositiva sobre intertextualidade (paráfrase);</li> <li>- Produção de análises de texto falando sobre os benefícios e o consumo sustentável do açaí, a partir da fotorreportagem e do vídeo, observando os procedimentos de análise enunciativa colocando-se no lugar de locutor-consumidor e locutor-cientista;</li> <li>- Entrevista com o professor de biologia acerca da cadeia produtiva do açaí;</li> <li>- Exposição das análises de texto.</li> </ul>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos impressos ou em slides (fotorreportagens);</li> <li>- Vídeo;</li> <li>- Slides;</li> <li>- Aparelho celular com internet;</li> <li>- Plataforma Youtube;</li> <li>- Caderno.</li> </ul>
<b>TEMPO PREVISTO</b>	6 aulas de 45 minutos.

Fonte: Autora.

Quadro 5 – Detalhamento de atividades 04.

TEXTO 4: Mensagem de texto de aplicativo	

Fonte: Facebook / Página: Memes açai / Acesso em: 22.02.2023.

OFICINA 4: OS DISCURSOS E AS “LÍNGUAS” DO BRASIL	
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os procedimentos do discurso (direto, indireto, indireto livre), e o da citação e o da menção);</li> <li>- Entender o fenômeno da variação linguística, dentre elas os seus diferentes registros como o internetês;</li> <li>- Refletir como as relações da língua se evidenciam nesta confluência de línguas diferentes;</li> <li>- Produzir um texto narrativo, com falas na modalidade culta e coloquial posicionados de lugares sociais diferentes, utilizando os procedimentos do discurso.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de descrição do texto;</li> <li>- Aula expositiva sobre os procedimentos do discurso, citação e menção;</li> <li>- Aula expositiva sobre o fenômeno da variação linguística;</li> <li>- Produção de um texto narrativo a partir da descrição e pesquisa realizada com uso das estratégias de procedimentos do discurso;</li> <li>- Autoavaliação da atividade de análise.</li> </ul>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno;</li> <li>- Aula expositiva em <i>slides</i>;</li> <li>- Retroprojeter de <i>slides</i>.</li> </ul>
<b>TEMPO PREVISTO</b>	6 aulas de 45 minutos.

Fonte: Autora

## Quadro 6 – Detalhamento de atividades 05.

## TEXTO 5: Poema - Açaí, de Thiago Azevedo

## Açaí



Em tigela ou cuia,  
Toma-se esse suco roxo,  
Dele se usa tudo,  
Até mesmo o seu caroço.  
Bebe com farinha d'água  
Feita da mandioca,  
Ou misturado e gelado  
Com farinha de tapioca.

Pode se chamar juçara,  
Ou até mesmo açazeiro,  
Toma-se com açúcar doce,  
Ou mesmo sem muito floreio.

Tanto faz, como tanto fez,  
Nada diminui esse desejo,  
De ser consumida,  
Por esse povo belo e guerreiro  
Que no mercado de ferro,  
O grande Ver-o-Peso,  
Expõe seu grande apreço.

Mesmo não se tomando o suco,  
Pode também embelezar  
Que nas mãos do artesão  
Um belo cordão a ornamentar.

Dos teus caroços um belo mosaico  
Enfeita o pescoço da bela cabocla  
Desse estado, o meu Pará.  
Arte aprendida com os índios,  
Repassada aos filhos  
Através desse belo idílio.

Nas lendas se chama iaçá  
Uma planta que não para de chorar  
Em nosso coração,  
Sua semente a brotar  
Pequenas lágrimas roxas,  
Açaí quero te chamar.

Fonte: Imagem açaí: [mangaepoesia.blogspot.com](http://mangaepoesia.blogspot.com). Poema, disponível em: [azulcaudal.blogspot.com/2009/08/um-poema-sobre-o-acai.html](http://azulcaudal.blogspot.com/2009/08/um-poema-sobre-o-acai.html). Acesso em: 22 mar. 2023.

## OFICINA 5: A EXPRESSIVIDADE DO TEXTO

## HABILIDADES

- Compreender os movimentos de sentidos do poema;
- Perceber as relações de intercurso enunciativo do texto;
- Compreender as designações de sentidos apresentados no poema;
- Analisar a construção dos versos e seus recursos expressivos como as figuras de linguagem, rima, ritmo etc;
- Realizar uma pesquisa sobre as formas de consumo de açaí nos diversos Estados brasileiros e os diferentes registros de nomes do açaí.

Quadro 6 – Detalhamento de atividades 05 (Continuação).

<b>OFICINA 5: A EXPRESSIVIDADE DO TEXTO</b>	
<b>ATIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do poema (silenciosa e em voz alta);</li> <li>- Atividade de análise de texto a partir dos recortes (palavras que mais se destacam no texto);</li> <li>- Atividade de análises a partir do procedimento de reescrituração (processo de repetição das palavras como a sinonímia, hiperonímia, hiponímia);</li> <li>- Atividade de análise dos recursos expressivos do poema;</li> <li>- Atividade de pesquisa sobre as formas de consumo do açaí e os diferentes registros do nome açaí;</li> <li>- Produção de pequenos textos sobre as análises realizadas.</li> </ul>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos impressos;</li> <li>- Slides e retroprojektor de <i>slides</i>;</li> <li>- Caderno.</li> </ul>
<b>TEMPO PREVISTO</b>	4 aulas de 45 minutos.

Fonte: Autora.

Quadro 7 – Detalhamento de atividades 06.

<b>Texto 6: Memes sobre açaí</b>	
 <p>Fonte: Pinterest / Acesso em: 22.03.2023.</p>	 <p>Fonte: Facebook / Página: Memes açaí / Acesso em: 22.03.2023.</p>
<b>OFICINA 6: A ARGUMENTATIVIDADE NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS.</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar o funcionamento argumentativo no texto;</li> <li>- Compreender a importância das conjunções para a argumentatividade;</li> <li>- Perceber os sentidos dos textos mediante a argumentatividade.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dos memes;</li> <li>- Atividade de reconhecimento das conjunções e seus sentidos no texto;</li> <li>- Produção de pequenos textos sobre as análises realizadas.</li> </ul>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos impressos;</li> <li>- Slides e retroprojektor de <i>slides</i>;</li> <li>- Caderno.</li> </ul>
<b>TEMPO PREVISTO</b>	3 aulas de 45 minutos.

Com esta proposta didática, buscamos traçar novas estratégias, para a formação de leitores proficientes, pois permitirá aos discentes não apenas compreender os processos de significação do texto, mas desenvolver também outras habilidades como a capacidade de pesquisa, oralidade, produção textual em vários formatos, incluindo os textos do ambiente digital, que fazem parte da rotina dos estudantes e que esses textos podem não apenas apresentar o aspecto cômico, mas ajudá-los a compreender os sentidos conforme a temporalidade do acontecimento. É importante ao discente reconhecer que não há apenas uma leitura de texto e que a partir desta teoria semântico-enunciativa será possível realizar várias análises de texto de acordo com o espaço de enunciação e o respectivo acontecimento enunciativo.

### **6.1 Descrição da proposta de leitura**

Conforme apresentamos anteriormente, desenvolvemos uma proposta de leitura, por meio da elaboração de oficinas. Cada oficina foi elaborada de acordo com os movimentos de leitura, proposta por Guimarães (2012), de modo que gradativamente o estudante se aproprie desses movimentos enunciativos de leitura, com um olhar voltado para as relações significativas a partir da materialidade dos textos apresentados.

Cada oficina está organizada da seguinte forma: a apresentação do texto-base, o detalhamento das atividades como as habilidades, atividades, recursos didáticos e tempo previsto (Quadros 1 ao 7), com um total de 30 (trinta) aulas, podendo ser alterado mediante o desempenho e a necessidade da turma.

À medida que os discentes forem realizando as atividades de cada oficina, passa-se para a realização das atividades da próxima, realizando-se uma avaliação processual e diária dessa proposta interventiva.

Abordaremos agora a descrição de cada oficina, para ser compreendido como foi organizado esse processo de elaboração de modo a se perceber o enfoque enunciativo da proposta, de modo a ressignificar as atividades de interpretação do manual didático.

## OFICINA 1

Esta atividade será realizada em três aulas consecutivas. Antes de fazer a leitura do texto, o professor chamará a atenção dos estudantes para o título do texto *Generosa vingança*.

Inicialmente, o professor fará a leitura do texto *Generosa vingança* com os estudantes, perguntando a eles o que significa a palavra vingança. Após eles verbalizarem suas respostas, o docente fará a leitura compartilhada, podendo solicitar que alguns estudantes leiam parágrafos do texto, em uma leitura responsiva.

Após a leitura, pedir que os discentes destaquem as palavras mais importantes do texto (recortes). Não é bom mencionar ainda esta palavra para eles. Estas palavras selecionadas devem ser registradas no caderno. O professor explicará que a partir dessas palavras escolhidas, pode-se ter uma compreensão da ideia do texto e assim poderá pedir que eles verbalizem suas respostas acerca desta ideia do texto.

Se o professor quiser, pode trabalhar com o recurso (*Word Cloud*), um aplicativo digital que os estudantes poderão utilizar e depois aparecerá na nuvem de palavras as que eles destacaram serem mais importantes. Se não houver acesso à internet, o docente pode fazer uso da lousa para ir registrando as respostas deles.

Neste momento, o docente pode abordar apenas as palavras do título e fazer uma relação dessas palavras com o texto, explicando a eles como essas palavras se articulam no decorrer do texto. Após esta etapa, perguntar se as palavras *generosa* e *vingança* permanecem com o mesmo sentido inicial que eles compreenderam no início da aula.

O professor pode solicitar que eles registrem no caderno esses novos sentidos que eles depreenderam para essas palavras. O estudante deverá compreender que a interpretação do texto se dá pela significação das palavras que foram destacadas (recortes).

O professor explicará que os sentidos para a interpretação de um texto acontecem porque foi feito este procedimento de se destacar as palavras significativas do texto e não porque a leitura foi realizada de forma linear.

Na aula subsequente (três aulas consecutivas), o professor realizará a segunda parte desta atividade, fazendo a abordagem do lugar de fala no texto. Ele pode fazer a seguinte pergunta:

### 1) Quem fala no texto?

Inicialmente, o professor pode anotar as respostas deles no quadro, priorizando assim a participação oral. A partir das respostas deles, o docente fará uma abordagem com eles sobre esse lugar de fala. O estudante deve ser levado a compreender que este lugar de fala é constituído por um lugar social, que se constitui por um falante. E que no texto esse lugar social é constituído por um botânico porque ele descreve as árvores, ele se compadece do que aconteceu com o fícus. O docente deve destacar oralmente com os estudantes os trechos que mostram essas descrições que comprovam o lugar social do falante botânico.

Neste momento, é importante não mencionar os conceitos de locutor e mencionar apenas a noção de falante, que não é uma pessoa física, mas alguém que adquire lugar de fala constituído a partir desse lugar de botânico que lhe foi permitido falar, enunciar. É importante observar se os estudantes compreenderam esses processos no texto. Se houver necessidade, explicar novamente e encaminhar para a conclusão da aula.

### OFICINA 2

Em sequência à aula anterior, em que os discentes observaram as palavras mais importantes e o lugar social do texto, agora é o momento de eles escreverem pequenos textos a partir dos significados que eles depreenderam anteriormente. É importante que nestas aulas, o docente leia cada texto, e observe a produção de sentidos. Após esta aula, selecionar alguns textos para serem projetados em *slides* e serem lidos na próxima aula. E depois expor alguns textos deles nas redes sociais da escola e também publicá-los em um *e-book*, em um movimento de valorização de suas produções escritas e socialização do conhecimento, que poderá ser apresentado também na Feira do Conhecimento ou Café literário, eventos da escola.

### OFICINA 3

Nesta aula, os estudantes terão contato com outros textos seguindo a temática ambiental. O docente projetará as fotorreportagens do açaí e pedirá que eles falem o que visualizaram nas imagens, antes de lerem as legendas que acompanham cada imagem. O professor pode fazer perguntas iniciais como:

**1) Qual a importância do açaí?**

**2) Quais os benefícios que o açaí promove para a região?**

Após este momento, exibir o vídeo *Sementes de açaí* e perguntar quem está falando no vídeo. Após suas respostas, os estudantes devem compreender que quem fala ocupa um lugar social autorizado a falar e que vem de uma pessoa que está no lugar social de cientista.

O docente poderá direcionar uma pesquisa com estas pautas, podendo acrescentar outras também.

1) Pesquisar sobre a cadeia produtiva do açaí;

2) De que forma a semente do açaí pode ser reaproveitada?

O professor solicitará que os discentes realizem uma entrevista com o professor de biologia sobre essa temática para ampliar os conhecimentos acerca desse assunto.

Na aula subsequente, deverá explicar aos estudantes sobre a intertextualidade, utilizando o uso do recurso visual (*slides*). Após a compreensão desse assunto, o professor pedirá que eles escrevam uma paráfrase acerca do assunto abordado nas fotorreportagens e no vídeo, observando a importância desse recurso intertextual na produção escrita.

Nesta produção da paráfrase, o docente orientará seus discentes a escreverem a partir de um lugar social de locutor-consumidor para perceber como os sentidos mudam a partir do lugar social de fala, pois os sentidos de um texto mudam a partir desse lugar. Eles devem perceber a diferença entre o lugar social de cientista apresentado no vídeo e agora irão escrever a partir do lugar social de consumidor.

#### **OFICINA 4**

Nesta aula, o docente pedirá que os estudantes leiam uma mensagem de aplicativo. Em seguida, perguntará se tiveram dúvidas na compreensão da mensagem. Explicará para eles que o texto foi escrito utilizando o internetês, um tipo de linguagem utilizada nos meios tecnológicos de comunicação, que visa facilitar e acelerar a comunicação escrita.

Após este momento, o professor explicará a eles o fenômeno da variação linguística na língua e como ela muda a partir do uso que os falantes fazem dela. Observará também com os discentes o que o texto significa nessa relação de línguas. Exemplificar o internetês como um dos fenômenos da variação. Sugerimos que esse assunto seja apresentado através de um recurso audiovisual (*slides*).

Na aula subsequente, o docente deverá retomar a leitura do texto (mensagem do aplicativo) e perguntar quem está falando nesse texto. Mencionar novamente o lugar social de fala. Após ouvir as respostas, o docente conduzirá uma aula expositiva (*slides* ou material impresso) sobre os procedimentos do discurso, da citação e da menção. Deverá mostrar a importância desses recursos para a composição de um texto próprio ou conseguir citar alguém sem cair no plágio. Para uma melhor compreensão dos estudantes, o professor pedirá que eles pesquisem exemplos de textos com esses procedimentos do discurso.

Mediante a compreensão do texto do aplicativo, da variação linguística e dos procedimentos do discurso, o professor pedirá que os discentes escrevam um texto narrativo utilizando o assunto do texto do aplicativo, mas que na escrita do texto narrativo seja utilizado um dos procedimentos do discurso, que poderá ser escrito em discurso direto, indireto ou indireto livre com trechos na modalidade culta e coloquial.

## **OFICINA 5**

O professor fará a leitura do poema em voz alta com os estudantes para que eles observem a expressividade e os sentidos do poema. Pedirá aos discentes que destaquem as palavras que eles consideram mais importantes e a partir destas palavras destacadas devem perceber que elas se articulam para a constituição dos sentidos no texto, como, por exemplo: as palavras *juçara*, *iaçá*, *pequenas lágrimas roxas* reescrevem por substituição a palavra *açaí* em uma relação de sinonímia. Ressaltamos que não se deve mencionar o conceito de reescrituração, mas o docente mostrará ao estudante que a produção de sentidos se constitui porque umas palavras reescrevem/substituem as outras.

A partir deste momento o docente explicará por meio de *slides* ou material impresso, os recursos expressivos que compõem um poema com as figuras de linguagem e outros recursos de sonoridade (estrofe, rima, ritmo). O docente deverá explicar como as palavras rimam no poema para haver sonoridade, observando a

construção dos versos. Ao final desta aula, como atividade para casa, o professor pedirá que os estudantes façam uma pesquisa sobre as formas de consumo de açaí em outros lugares do Brasil e nos países consumidores desse fruto.

Na próxima aula, o docente verificará se os estudantes realizaram a pesquisa. A partir desta pesquisa, eles construirão um poema sobre as formas de consumo de açaí, observando os procedimentos de composição do poema. Depois, o professor poderá selecionar alguns dos poemas para a elaboração do *e-book*, conforme mencionado na segunda oficina.

## OFICINA 6

O docente pedirá que os estudantes leiam os memes e em seguida falem o que entenderam sobre eles. Em seguida, direcionará para o segundo meme e pedirá que eles observem o uso da palavra *mas* no terceiro e quarto enunciados desse meme. Perguntará se eles compreenderam que o *mas* direciona para outros sentidos em relação ao que a garotinha falou inicialmente.

Após este momento, explicará aos discentes que a língua possui palavras que direcionam para sentidos diferentes do que se queria expressar, que se pode observar pelo uso dessas palavras. A atribuição destes novos sentidos é comprovada pela mudança da expressão facial da garotinha, tanto no terceiro quanto no quarto quadro do segundo meme. É importante que o docente faça com os estudantes a leitura imagética dos memes, levando-os a observar como a linguagem verbal e visual se relacionam. Após essa explicação, o docente abordará com eles pelo menos o uso das principais conjunções, que desempenham esse papel de articulação na argumentação, na defesa de uma ideia.

Em seguida, pedirá que eles produzam um pequeno texto sobre a análise dos memes, a partir do funcionamento argumentativo do *mas*, sem mencionar o conceito de argumentação.

### 6.1.1 Algumas considerações sobre a proposta de leitura

Esta descrição objetiva um norteamento para a aplicação da proposta, podendo ser ampliada na execução das etapas, à medida que o docente perceber o envolvimento dos estudantes. Caso surjam dúvidas, o professor poderá explicar

novamente, bem como utilizar outros recursos para reforçar a aprendizagem do estudante acerca do assunto proposto. Lembramos que esta proposta pode ser adaptada pelo docente, com o acréscimo de outros textos, a inserção de outras atividades e/ou a ampliação do número de aulas.

Ratificamos que é uma proposta que estará sempre em um movimento de reflexões e ampliações para termos êxito na formação de leitores, pois objetivamos assim que eles compreendam como se dá o processo de interpretação do texto sob o enfoque semântico-enunciativo e que esses sentidos não são estáveis. Os discentes perceberão isso sem a necessidade de o professor mencionar os conceitos teóricos. E que ao final dessa aplicação, será possível perceber uma significativa mudança na forma de se trabalhar o texto em sala de aula.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, a significação nunca é algo pronto, definitivo, [...], o homem precisa significar o tempo todo[...] (DIAS, 2018, p. 21).

A leitura, a interpretação, a busca pela significação sempre serão temas de pesquisas, pois sempre almejaremos que nossos estudantes sejam leitores proficientes e conhecedores do funcionamento da linguagem. Ser leitor-autor exige motivação e busca por conhecimento para não ficarmos alienados em uma ideologia que priva o discente de alçar um conhecimento, em que os significados apresentados a ele sempre serão limitados.

Os procedimentos de leitura apresentados nesta pesquisa já são um grande passo nesse movimento de mudança das práticas leitoras aos estudantes. Pretendemos que ela se multiplique a partir da sua aplicação em sala de aula, onde ouviremos eles e construiremos juntos uma continuidade desta proposta com outros textos recorrentes no universo de leitura deles.

Os movimentos de leitura apresentados nesta pesquisa poderão levarão o discente a construir os sentidos do texto conforme a enunciação oriunda do acontecimento e o lugar social de onde se fala. Acontecimento este pautado pela historicidade, fundamento da teoria da Semântica da Enunciação. Também poderá despertá-lo para a prática da pesquisa, do debate, do diálogo com outras áreas do conhecimento, pois o texto sempre é atravessado pelo político e a temporalidade, conceitos fundamentais para uma análise semântico-enunciativa.

Este arcabouço teórico vem consolidar nossa compreensão de que os sentidos se movimentam, porque a língua é dinâmica e as relações da língua são pensadas onde os locutores e alocutores se movimentam nos espaços de enunciação em que estão situados e poderão compreender os movimentos de sentidos. Dessa forma, o texto do livro didático, objeto de nossa análise, evidencia essa relação do texto com o político, refletindo essa instabilidade, pois os sentidos do texto são constituídos pela disparidade autor, texto e leitor.

Compreendemos também que a significação do texto não está baseada nas intenções do autor, pois sempre lemos de lugares sociais e tempos diferentes. E por isso, a significação de um texto sempre está em movimento, que nos levará a outras significações, como analisamos no texto *Generosa vingança*. Afinal, este é o alicerce

da Semântica da Enunciação. Nessa perspectiva, a leitura de um texto não pode se ater apenas a uma atividade de perguntas e respostas. Como vimos, uma análise de texto foi além dessa referida prática, e conforme esta proposta, foi possível ao estudante ter contato com a pesquisa, produzir textos e realizar outras habilidades preconizadas pela BNCC (2018).

Esta teoria semântico-enunciativa extrapola as atuais atividades que se apresentam nos manuais didáticos. Do lugar de semanticista não se pode pensar uma interpretação de texto pela linearidade. Por isso, os recortes e a interpretação de seu funcionamento, como a articulação e a reescrituração, permitiu-nos compreender outro procedimento de análise para o texto que permitirá a produção de significados.

Esta construção teórica possibilitou desconstruirmos muitos conceitos linguísticos que estavam enraizados em nossa prática docente. Porém, ao nos debruçarmos sobre esta teoria, repensamos a compreensão sobre como os significados são produzidos a partir da exterioridade. Possibilitou-nos assim ressignificarmos as atividades de leitura que estão muitas das vezes estabelecidas no cotidiano escolar. E aqui está o cerne da educação: buscar outros caminhos para a aprendizagem do estudante, direcionando-o a ser protagonista de sua história.

Esta pesquisa é apenas o início da construção de um caminho, mas que consideramos representar uma grande contribuição para mais uma teoria de leitura que produz uma nova forma de ensinar a língua, temática esta que consideramos essencial nessa relação de leitura e autoria, proporcionando aos estudantes serem sujeitos produtores de sentido.

A oficina aplicada aos estudantes da turma do 8º ano possibilitou o contato com uma nova abordagem de leitura, em um movimento inicial de ressignificação das atividades de leitura e interpretação, proporcionando o contato, a vivência com esta prática de leitura pelo viés semântico-enunciativo, possibilitando-nos observar que é possível ensinar leitura na Educação Básica com sustentação nesta teoria. Analisando os resultados da aplicação desta oficina, pudemos observar uma dificuldade inicial, mas depois de uma leitura e a orientação sobre as perguntas da atividade, eles conseguiram realizá-la e pude constatar que é possível formarmos autores-leitores, quando saímos um pouco da rotina pedagógica, de seguir o “currículo”. Não que seja irrelevante, entretanto, é necessário proporcionarmos atividades de leitura que os levem à produção de sentidos que estão em funcionamento. Este resultado vem mostrar que se forem proporcionados aos estudantes outros caminhos em sua

formação escolar, poderemos melhorar esses índices ruins, principalmente na Língua Portuguesa.

Assim, reconhecemos a enorme contribuição teórica abordada nesta pesquisa, acreditamos que ainda temos muito a avançar nessa direção, em apresentar para os alunos esta Semântica que até então era desconhecida para nós, que nos fez compreender que os sentidos das palavras não são estáticos e que, o próprio estudante será levado a esse caminho da significação, a esse olhar enunciativo.

Desse modo, o discente poderá perceber que os sentidos vão muito além do que está proposto nas atividades do LD e dos outros textos propostos selecionados a partir da vivência sociocultural, com destaque para a biodiversidade amazônica. Com isso, teremos aulas de análise de texto mais proveitosas, a partir desses textos que fazem parte da vida do estudante, aliado à contribuição teórica da Semântica da Enunciação, que precisa ser multiplicada aos demais segmentos de ensino e compartilhada amplamente aos demais colegas educadores.

Portanto, este movimento precisa ser contínuo, porque a linguagem em sua dinamicidade sempre exigirá de nós outros redirecionamentos significativos em torno de novas palavras e textos que vão sendo criados pelos falantes. A escola é um espaço muito vasto em relação a essas mudanças e nós como docentes precisamos estar atentos a elas e fazermos essa compilação para termos êxito no ensino e na aprendizagem, no objetivo de formamos analistas de textos e/ou leitores semanticistas. São os MOVIMENTOS de mudanças que tanto queremos.



## REFERÊNCIAS

AMORIM, Vanessa Pereira; RODRIGUES, Edvaldo Costa; SOUSA NETO, Irineu Rodrigues de. Proposições didáticas para Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental à luz da BNCC: o seminário e o debate. *In: MORETTO, Milena; FEITOZA, Cláudia; BUENO, Luzia (Orgs). A BNCC na prática: propostas de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa.* Jundiaí, SP: Paco Editorial, p. 73-94, 2020.

BIAVATTI, Nádia Dolores Fernandes; MODL, Fernando de Castro. O trabalho com a produção de sentidos na formação de professores de língua portuguesa: escolhas enunciativas para a didatização. *Fólio – Revista de Letras*, v. 12, n. 1, jan-jun.,2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BNCC). Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm). Acesso em: 04 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.407, de 13 de julho de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/l14407.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14407.htm). Acesso em: 21 set. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella. Compreensão de leitura: da palavra ao texto. *In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). A palavra: forma e sentido.* Campinas, SP: Pontes Editores, RG Editores, p. 99-107, 2007.

BUNZEN, Clécio. Ensino de leitura para as crianças de 1º e 2º anos: o que propõem a BNCC? *In: RODRIGUES, Siane; LEAL, Telma (Orgs). A BNCC em foco: discussões sobre o ensino de língua portuguesa.* Campinas, SP: Pontes Editores, p. 103-136, 2021.

DIAS, Luiz Francisco. Sentido e enunciação: a atualidade do conceito de acontecimento na Semântica. **Estudos da Lingua(gem)**, v.13, n. 1, p. 229-248, junho de 2015.

DIAS, Luiz Francisco. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DIAS, Luiz Francisco. Fundamentos: enunciação e ensino. *In: O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino*. 2021 (*no prelo*).

DRECHSEL, Denise. Desempenho em português e matemática cai em todas as etapas do ensino, aponta Saeb 2021. **Gazeta do povo**, 16/09/2022. Disponível em: [www.gazetadopovo.com.br/educacao/desempenho-em-portugues-e-matematica-cai-em-todas-as-etapas-do-ensino-aponta-saeb-2021/](http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/desempenho-em-portugues-e-matematica-cai-em-todas-as-etapas-do-ensino-aponta-saeb-2021/). Acesso em: 4 mar. 2023.

FILPO, Sara. Alteração na LDB em 2022: compromisso com a formação do leitor. **Pedagogia descomplicada**. Disponível em: [pedagogiadescomplicada.com/alteracao-na-ldb-em-2022-compromisso-com-a-formacao-do-leitor](http://pedagogiadescomplicada.com/alteracao-na-ldb-em-2022-compromisso-com-a-formacao-do-leitor). Acesso em: 21 set. 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura extensiva. **Glossário Ceale**. Disponível em: [ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-extensiva](http://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-extensiva). Acesso em: 15 mar. 2023.

FRANCO, W. E. J. Designações de texto na educação básica. **Líng. e Instrum. Linguíst.**, Campinas, SP, v. 23, n. 45, p. 90-117, jan./jun. 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio Semântico de Determinação. *In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs). A palavra: forma e sentido*. Campinas, SP: Pontes Editores, RG Editores, p. 77-96, 2007.

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

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. 2. ed. Campinas: Hucitec, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. Ler um texto: uma perspectiva enunciativa. **Revista da ABRALIN**, v. 12, n.2, p. 189-205, jul-dez. 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MACHADO, Carolina de Paula. Contribuições da semântica da enunciação para a análise de texto. **Traços de Linguagem**, v.3, n.2, p. 28-41, 2019.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**, 8º ano, 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

OLIVEIRA, Rosimar Regina Rodrigues de. **A “marcha para o oeste” no Brasil: entre a civilização e o sertão**. 2013. 208f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Shismênia. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Portal MEC: Educação Básica**. Ministério da Educação: todas a notícias, 03 dez. 2019. Disponível em: [portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil](http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil). Acesso em: 22 mar. 2023.

SILVA, Florisbete de Jesus. **Cenas repetidas: sentidos e memoráveis de gênero no livro didático**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista, BA, 2017.

SOUZA, N. B. Semântica do acontecimento e agenciamento enunciativo: um exercício de análise. **Revista Investigações**, v. 32, n.2, p. 87-103, 2019. Disponível em: [periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/240676](http://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/240676). Acesso em: 12 jan. 2022.

STAHLHAUER, André Stefferson Martins; REIS, Cláudia Freitas 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.

STEIGENBERGER, Fabiana Fernanda; MACHADO, Júlio César; SILVA, Soeli Schreiber da. Fronteira entre análise do discurso e semântica da enunciação; abordagens teóricas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.19, n.2, p. 51-79, jul./dez, 2011.

WERNER, Kelly Cristini; STURZA, Eliana Rosa. A noção de sujeito na semântica do acontecimento. **Revista do GEL**, v. 18, n. 1, p. 56-57, 2021. Disponível em: [revistadogel.org.br](http://revistadogel.org.br). Acesso em: 05 abr. 2022.

VIERA, A.R.V; CALLAI, Cristiana. Uma experiência de leitura e alfabetização em tempos de pandemia. *In*: INSFRAN, Fernanda et al. (Orgs). **Pandemia e suas interfaces no ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 380 p.



**APÊNDICE A – ATIVIDADE REALIZADA NA OFICINA 1**

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO “PRESIDENTE DUTRA”**

PROFESSORA: XIRLEY CABRAL

**ESTUDANTE:** \_\_\_\_\_

SÉRIE: 8º ano TURNO: MATUTINO

CAMPO DO SABER: LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 1 – OFICINA 1

1) Após a leitura do texto “Generosa vingança”, o que significa a palavra vingança para você?

---

---

---

2) Pesquise no dicionário e escreva abaixo o significado da palavra vingança.

---

---

---

3) Agora observe se a palavra vingança repete no texto; Como ela se repete? Há outras palavras que podemos usar para substituí-la?

---

---

---

4) De quais outras palavras, a palavra vingança se aproxima no texto?

---

---

---

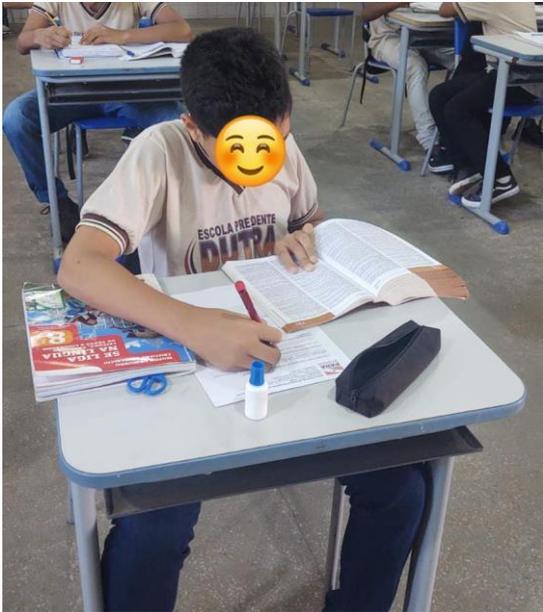
5) Agora observe, por exemplo, a relação entre as palavras “generosa” e “vingança” e interprete os significados dessas palavras, a partir dessa relação. Quando juntas essas palavras, uma determina/afeta o sentido da outra?

---

---

---

APÊNDICE B – REGISTRO DA APLICAÇÃO DA OFICINA



## APÊNDICE C – REGISTRO DE UMA PRODUÇÃO DISCENTE



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO "PRESIDENTE DUTRA"

PROFESSORA: XIRLEY CABRAL

ESTUDANTE:

SÉRIE: 8º ano TURNO: MATUTINO

CAMPO DO SABER: LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 1 – OFICINA 1

1) Após a leitura do texto "Generosa vingança", o que significa a palavra vingança para você?

A vingança pra mim é um ato que uma pessoa faz com o intuito de se fazer mal, e eu quero fazer uma coisa ruim.

2) Pesquise no dicionário e escreva abaixo o significado da palavra vingança.

É um ato praticado em represália contra aquele que é vítima e causador de algum dano; retaliação, retribuição.

3) Agora observe se a palavra vingança repete no texto; Como ela se repete? Há outras palavras que podemos usar para substituí-la?

Ela se repete duas vezes no parágrafo 7º e 8º, no 7º parágrafo "minha vingança" e no 8º parágrafo "A vingança".

4) De quais outras palavras, a palavra vingança se aproxima no texto?

Minha-vingança, vingança-maturna.

5) Agora observe, por exemplo, a relação entre as palavras "generosa" e "vingança" e interprete os significados dessas palavras, a partir dessa relação. Quando juntas essas palavras, uma determina/afeta o sentido da outra?

Sim, por que a "generosa vingança" não é um ato tão simples, quando ele repete algum mal que foi praticado e não apenas mais a vingança da maturna nem com a mesma intenção, por tudo que aconteceu com o filho, tudo que ele sentiu ao ser humilhado do seu pai.