



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**



**ANA PAULA TEIXEIRA DE AMORIN
RODRIGUES**

**SEMIÓTICA EM SALA DE AULA: uma
proposta para a ampliação do modo de ver (ler) o
texto.**

**TRÊS LAGOAS – MS
2016**

**ANA PAULA TEIXEIRA DE AMORIN
RODRIGUES**

**SEMIÓTICA EM SALA DE AULA: uma
proposta para a ampliação do modo de ver (ler) o texto.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientador: Prof. Dr. Valdenildo dos Santos

**TRÊS LAGOAS – MS
2016**

ANA PAULA TEIXEIRA DE AMORIN RODRIGUES

**SEMIÓTICA EM SALA DE AULA: uma proposta
para ampliação do modo de ver (ler) o texto.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Dr. Valdenildo dos Santos

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS) - Presidente

Prof.^a Dr.^a Maria Luceli Faria Batistote (UFMS) - Titular

Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (UFMS) – Titular

Prof.^a Dr.^a Kelcilene Gracia Rodrigues (UFMS) - Suplente

Três Lagoas – MS, 17 de outubro de 2016.

Parecer Final: _____

Dedico este trabalho ao meu esposo e amigo Cássio, que acompanhou toda minha caminhada durante os estudos e entendeu todas as vezes que estive ausente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, disposição e paciência em todos os momentos que pensei em desistir.

Ao Programa de Formação de Docente – PROFLETRAS que possibilitou a realização do Curso de Mestrado Profissional, por meio de convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso do SUL, unidade de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

A CAPES, pela concessão da bolsa para a realização do Mestrado, pois sem esse auxílio seria ainda mais difícil chegar ao fim do curso.

Ao Prof. Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS), meu orientador, pelo conhecimento compartilhado e pela paciência em cada passo desse processo de crescimento profissional. Será sempre lembrado.

À prof.^a Dr.^a Kelcilene Gracia Rodrigues (UFMS) e prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (UFMS) pelas contribuições essenciais no momento do exame de qualificação deste texto.

Aos professores do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – UFMS Joceli Catarina Stassi Se, Claudete Cameschi de Souza, Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Rauer Ribeiro Rodrigues, Cleonice Candida Gomes Leite, Valdenildo dos Santos, Solange de Carvalho Fortilli, Jose Batista de Sales, pela dedicação no ofício de ser professor e serem formadores de professores. Cada um estará presente em minhas aulas, pois contribuíram em minha formação como professora.

À Prof.^a Dr.^a Maria Luceli Faria Batistote, ao Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira e a Prof.^a Dr.^a Kelcilene Gracia Rodrigues por aceitarem ler meu trabalho e participar da banca final.

Aos alunos das escolas Dom Aquino Corrêa e Fernando Corrêa de Três Lagoas, por fazerem parte desta pesquisa, pois sem eles seria impossível realizar este trabalho.

Aos meus colegas, agora amigos, Eliane, Ilza, Ricardo, Claudia e Sueli, pelas leituras compartilhadas, pelas risadas soltas, pelos almoços juntos, pelas conversas sérias, pelos seminários apresentados, pelo amor e carinho que conseguimos construir.

A minha família pelo amor e pelo incentivo aos estudos.

"O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis." (José de Alencar)

AMORIN-RODRIGUES, Ana Paula Teixeira de. **SEMIÓTICA EM SALA DE AULA: uma proposta para ampliação do modo de ver (ler) o texto**. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016. 159 p. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras)

RESUMO

Este trabalho parte da hipótese de que por meio de uma postura democrática, deixando ao aluno a escolha do gênero textual de sua preferência como motivação, capacitando-o para o domínio dos níveis de leitura semióticos e o processo em que se promova a auto correção, os alunos terão um norte no processo da desconstrução e construção do sentido do texto, de maneira auto reguladora e crítica, o que refletirá numa escrita mais adequada, organizada, objetiva e coerente de acordo com a norma padrão. Estes problemas de falta de motivação, de um ponto de partida para a leitura de textos em níveis possíveis, objetivos e a falta de regulação de seu processo de leitura mostram a disjunção destes educandos com essas habilidades, algumas das quais constatadas por Santos (2014) em suas pesquisas preliminares em quatro escolas públicas de Três Lagoas e uma escola pública de Andradina. Como solução para estes e outros problemas que envolvem principalmente a interpretação de textos e consequente escrita, foram realizadas pesquisas quantitativa e qualitativa junto aos alunos do 8º ano C da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa na Cidade de Três Lagoas, no 4º bimestre de 2015, como primeira estratégia para se descobrir sua preferência dentre uma amostra de onze gêneros e seus hábitos de leitura. Uma vez escolhido um gênero sincrético (tirinhas), foi escolhido um *corpus* o qual foi submetido à interpretação, a fim de se verificar o nível de percepção do sentido no interior deste texto. Desta forma, o material coletado serviu de base para a comprovação dos principais problemas de leitura (interpretação) e escrita, que uma vez constatados, foram inspiração para o aprofundamento das pesquisas com os alunos do 8º ano, série "C" da Escola Estadual Fernando Corrêa, também em Três Lagoas, durante o primeiro trimestre letivo de 2016, por meio de uma adaptação da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), que contemplou atividades metacognitivas (SOLÉ, 1998), os níveis de leituras propostos pela semiótica da escola de Paris (GREIMAS E SEUS DISCÍPULOS), num processo de correção-interativa (RUIZ, 2015) e reescrita da escrita para a escrita (MARCUSCHI, 2010). São apresentados, portanto, aqui, a descrição passo a passo destas atividades e os resultados obtidos como a emancipação da linguagem, interpretação, pensamento crítico e escrita e seu modo de ver (ler) o texto.

Palavras-chave: Sequência didática; Metacognição; Semiótica; Leitura; Escrita; Retextualização.

AMORIN-RODRIGUES, Ana Paula Teixeira de. **SEMIOTICS IN THE CLASSROOM: a proposal to expand the way to see (read) the syncretic text.** Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2016. 159 p. (Professional Master's Thesis in Language)

ABSTRACT

This work starts from the hypothesis that through a democratic stance, leaving to the student the choice of the genre of his preference as motivation, the mastery of semiotics reading levels and, the process where it's promoted the auto correction, it will be thrown some light in the process of deconstruction and construction of the text's meaning to the students, in an auto regulatory and critical way, which will reflect a more appropriate, organized, objective and consistent writing regarding to the standard norm. These problems of lack of motivation, of basis for reading texts in possible levels, goals, and the lack of regulation of the process of reading, show the disjunction of these students with these abilities, some of which noted by Santos (2014), in his preliminary research in four public schools in Três Lagoas and in a public school in Andradina. As the solution to these and other problems that mainly involve the interpretation of texts and consequently writing, we conducted quantitative and qualitative surveys on 8th graders "C" of the State School Dom Aquino Corrêa in the city of Três Lagoas, in the 4th quarter of 2015, as first strategy to find out their preference among a sample of eleven genres and their reading habits. Once chosen a syncretic genre (comic strip), a *corpus* was chosen which was subject to interpretation, in order to verify the level of perception of meaning within this text. Thus, the material collected was the basis to evidence the main reading problems (comprehension) and writing, once verified, were the inspiration for further research with the 8th graders "C" of the State school Fernando Corrêa, also in Três Lagoas, during the first academic quarter of 2016 through an adaptation of the didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), which included metacognitive activities (SOLÉ, 1998), reading levels proposed by the semiotic school of Paris (GREIMAS AND HIS DISCIPLES), in an interactive-correction process (RUIZ, 2015) and rewrite from the writing to the writing (MARCUSCHI, 2010). Here are presented, therefore, a stepwise description of these activities and the results obtained with the development of language, interpretation, critical thinking and writing and his view (read) the text.

Key words: Didactic sequence; Metacognition; Semiotics; Reading; Writing; Retextualization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
1. METODOLOGIA	17
1.1. A sequência didática como proposta para enfrentar os problemas..	18
1.1.1. Etapa I: Pesquisa.....	19
1.1.2. Etapa II: Interpretação inicial do texto selecionado.....	19
1.1.3. Etapa III: Estratégias de Leitura.....	19
1.1.4. Etapa IV: Sequência didática sobre níveis de leitura do texto: Abordagem semiótica.	21
1.1.5. Etapa V: A segunda escrita do texto com abordagem semiótica.....	25
1.1.6. Etapa VI: Atividades de retextualização.....	26
1.1.7. Etapa VII: Coleta das redações e considerações parciais.....	26
CAPÍTULO II	
2. FUNDAMENTOS MOTIVADORES	28
2.1. Por que a pesquisa na sala de aula?.....	28
2.2. Por que um trabalho com a metacognição?.....	31
2.3. A sequência didática.....	36
2.4. Por que a semiótica da Escola de Paris?.....	39
2.4.1. O texto sincrético e o gênero textual preferido dos alunos: as “tirinhas”.	44
2.5. Estratégias de correção.....	49
2.5.1. A Retextualização do texto escrito para o texto escrito.....	49
2.5.2. Como corrigir as redações?.....	49
CAPÍTULO III	
3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54

3.1. Pesquisa quantitativa e qualitativa sobre hábitos de leitura e gêneros textuais preferidos.....	54
3.1.1. Resultados das pesquisas quanto aos gêneros na Escola Dom Aquino.....	54
3.1.2. Resultados das pesquisas quanto aos gêneros na Fernando Corrêa.....	58
3.2. Análise comparativa da interpretação inicial e final após a SD.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	133
Apêndice 1 – Questionário preferências por gêneros textuais e hábitos de leitura.....	134
Apêndice 2 – Questionário preferências por gêneros textuais e hábitos de leitura (modificado).....	136
Apêndice 3 – Tirinha Ziraldo.....	138
Apêndice 4 – HQ Turma da Mônica.....	140
ANEXOS.....	142
Anexo 1 – Texto: O galo que logrou a raposa.....	143
Anexo 2 – Texto: Rei e sua filha.....	145
Anexo 3 – Imagens Tipos de Manipulação.....	147
Anexo 4 – Texto: O fazendeiro.....	150
Anexo 5 – Imagens e figuras.....	152
Anexo 6 – Poema Retrato de Cecília Meireles (trecho).....	154
Anexo 7 – Versão do poema Retrato de Cecília Meireles (autor desconhecido).....	156
Anexo 8 – Mensagem internet.....	158

INTRODUÇÃO

No desempenho do ofício de professora de Língua Portuguesa, tem se observado a atitude dos alunos em sala de aula, diante da proposta para que interpretem um texto, seja dissertativo-argumentativo ou uma simples imagem ou tirinha. Percebem-se as várias dificuldades que os docentes enfrentam na busca incessante por um método ou teoria que abarque todas as questões que envolvem a interpretação textual e sua escrita. Por outro lado, os discentes trazem consigo muitas lacunas que foram deixadas no decorrer da vida escolar, não se sentindo capazes de realizar uma interpretação sólida, objetiva do texto, recorrendo, muitas das vezes, ao auxílio do professor.

Atividades que poderiam ser prazerosas tornam-se tensas e traumatizantes para a maioria dos alunos, por conta da falta de vocabulário, de um norte para começar a interpretar, da falta de estímulo e da falta de domínio de uma teoria que dê conta do sentido do texto de forma organizada e objetiva. Além destas disjunções todas, acrescentem-se a falta de regulação por parte do alunado do seu próprio aprendizado, a falta de habilidade para resolver os problemas rumo ao sentido do texto, as dificuldades em se expressar de forma coesa e coerente e com observância à norma culta padrão da língua.

Estes alunos têm grande dificuldade de relacionar imagens com palavras e, numa tentativa de interpretação, acabam copiando partes do texto, ou ainda, devaneiam, escrevendo um amontoado de palavras sem sentido ou conexão com o texto analisado, com evidente limitação na habilidade metacognitiva para se organizarem diante do processo de interpretação, de uma leitura crítica e da escrita do texto de forma menos caótica e desorganizada.

Por meio desta pesquisa foi confirmada a hipótese de que muitos dos alunos possuíam uma clara limitação na habilidade de interpretar e escrever sobre o texto lido, pois a maioria afirmou que não gostava de ler, que não se julgava capaz de interpretar qualquer tipo de texto, não conhecia alguns gêneros textuais e, que gostaria de conhecer uma teoria que os levasse a aprender a interpretar.

Com inspiração no trabalho de Valdenildo dos Santos (2014) em quatro escolas públicas de Três Lagoas no Mato Grosso do Sul e numa escola pública de Andradina, no Estado de São Paulo¹, desenvolveu-se a adaptação de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) como proposta para auxiliar os alunos na leitura e interpretação de textos, embasada no Percurso Gerativo de Sentido da Semiótica Francesa, como ponto de partida para a ampliação da percepção do sentido e na conseqüente reescrita de forma mais adequada com a norma padrão.

Diante dos resultados iniciais, foi realizada uma segunda e nova pesquisa sobre a preferência dos gêneros textuais e hábitos de leitura com outro 8ª ano, na Escola Estadual Fernando Corrêa de Três Lagoas, no 1º semestre letivo de 2016 (Apêndice 2), para verificar se os alunos da Escola Fernando Corrêa apresentavam a mesma preferência e para confirmar a intuição inicial de que as “tirinhas” seriam o gênero preferido pela maioria, segundo a sondagem feita com o primeiro grupo e descobrir se os resultados seriam iguais ou parecidos, o que confirmaria ainda mais as hipóteses de que esses alunos precisam de ferramentas que os estimulem e auxiliem na interpretação de textos, especialmente daqueles de caráter sincrético.

Diante dos resultados destas pesquisas aqui engendradas e na confirmação das hipóteses em relação ao gênero textual preferido pelos alunos da sala, realizou-se uma adaptação² da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), que pudesse ampliar a percepção dos alunos na direção do sentido no interior do texto de forma que os auxiliasse a utilizar a Semiótica com esta finalidade, e se expressar por meio da escrita de maneira mais coerente e de acordo com a norma padrão do ponto de vista gramatical.

Sabe-se que vários estudos e pesquisas têm sido realizados em escolas públicas brasileiras neste viés, mas, na região de Três Lagoas, nenhum deles teve como proposta explorar as habilidades metacognitivas e levar a Semiótica para a sala de aula com a possibilidade da ampliação da percepção do sentido, juntamente com outras teorias, como a (re)escrita do texto, com exceção

¹ Leia-se publicações de Santos que constam da Referência Bibliográfica sobre o assunto.

² Utilizou-se o termo *adaptação*, porque a teoria de Sequência Didática de (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) foi proposta inicialmente para o ensino de um gênero textual/discursivo escrito e nesta proposta, será utilizada para o ensino da interpretação textual.

dos trabalhos de Santos (2014), que tem explorado à Teoria Semiótica da Escola de Paris como objeto modalizador da abertura da percepção. Suas pesquisas, no entanto, preocupam-se com o sentido e não tem como objetivo dar conta dos problemas de sintaxe encontradas nas redações por ele analisadas, ou de ortografia, concordância verbal, nominal, etc.

É preciso, portanto, ampliar o espectro destas pesquisas e provocar estes alunos leitores e escritores a irem além daquele alcance de interpretação superficial, óbvio, levando-os a uma nova percepção do sentido mais amplo no interior do texto à medida que consigam se expressar de forma coesa, coerente e objetiva e segundo a norma padrão da escrita.

É notório com base nestas pesquisas preliminares que esses alunos já possuem algum conhecimento prévio que os auxilia na interpretação, mas não o fazem de maneira sistemática e consciente. Daí a necessidade de uma proposta que tenha como objetivo proporcionar requisitos e estratégias para que as leituras de textos e a própria leitura do mundo que os cerca possam exceder o óbvio a ponto de fazê-los captar novos sentidos no interior do texto, saindo de um nível de superfície de interpretação e adentrando a um nível mais profundo de compreensão e entendimento não só de enunciados verbais, mas também não verbais e sincréticos.

É certo que a semiótica da Escola de Paris está disseminada em alguns livros didáticos utilizados nas escolas ou na prática pedagógica de alguns professores, mas nestas duas escolas que atuamos não há nenhum trabalho específico desta natureza. Por estas razões aqui expostas, para preencher esta lacuna surge este trabalho que procura capacitar estes alunos com essas ferramentas inspiradas e adaptadas a partir das sequências didáticas voltadas para a leitura e conseqüente escrita de textos, cujos resultados se apresentam aqui, com a consciência de que as teorias utilizadas não vão resolver todos os problemas de leitura e escrita de textos que se verificam em sala de aula, mas acredita-se em sua contribuição e potencialidades enquanto instrumentos para se ampliar a capacidade leitora e escritora destes alunos, partindo do princípio de que toda desconstrução (interpretação, leitura) pressupõe uma nova construção (produção).

Procura-se responder, portanto, por meio da aplicação das atividades aqui propostas, da coleta e análise dos dados, as seguintes perguntas: (a) Quais contribuições a Semiótica Francesa pode fornecer ao ensino da linguagem (interpretação, pensamento crítico e produção textual)? (b) De que forma a Semiótica Francesa poderia contribuir nas práticas pedagógicas num viés significativo para ampliação da habilidade leitora e escritora dos alunos pesquisados? (c) Por que desenvolver estratégias significativas para a interpretação textual colaboraria com a conquista da autonomia leitora e escritora dos alunos?

A relevância de uma proposta desta natureza parte da hipótese de que uma vez apresentados os níveis de leitura possíveis de um texto, à luz da Semiótica Francesa, os alunos pesquisados terão uma percepção maior de fatos explícitos e implícitos deste enunciado, das oposições presentes, da narratividade e discursividade, podendo chegar ao tema principal num viés crítico reflexivo e objetivo, podendo ampliar sua visão crítica dos textos por eles interpretados e, em consequência, de sua (re)escrita, do seu fazer enquanto ser presente no mundo, consciente de seu papel transformador, como sujeito do fazer pragmático e cognitivo no modo de ver o texto.

Desta forma, quanto à sua distribuição, após este breve relato introdutório, apresenta-se cada teoria utilizada de forma mais ampla e justificada no primeiro capítulo, esclarecendo o porquê de cada concepção abordada, como a pesquisa quantitativa e qualitativa, a metacognição, a sequência didática, a semiótica da escola de Paris e as estratégias de correção dos textos escritos por meio da correção-interativa (RUIZ, 2015).

No segundo capítulo, discorre-se sobre a metodologia utilizada, o resultado das pesquisas quanto ao gênero, o qual motivou a escolha do *corpus* utilizado na sequência didática, o gênero tirinhas na primeira pesquisa na Escola Dom Aquino e na segunda pesquisa na Escola Fernando Corrêa, bem como todas as etapas da sequência didática, assim como o seu detalhamento aula a aula.

No terceiro capítulo, apresenta-se o desafio de analisar e discutir os resultados obtidos por meio das atividades de sequência didática desenvolvidas,

comparando o *antes* e o *depois* das interpretações realizadas pelos alunos pesquisados.

E nas considerações finais, se retomam as questões norteadoras e confirmações, ou não, das hipóteses levantadas nesta introdução.

CAPÍTULO I

1. METODOLOGIA

Para a realização da proposta do despertar das ações metacognitivas somadas aos níveis de leitura possíveis do texto nas sequências didáticas e as atividades de auto correção como forma de corrigir os problemas encontrados na primeira redação para que fossem produzidas as segundas redações, agora já munidos das ferramentas, foram segmentadas as seguintes ações.

A primeira, na perspectiva da Metacognição, baseada no livro *Estratégias de Leitura* de Isabel Solé (1998), com o objetivo de despertar nos alunos a consciência de que a auto regulação de seu processo de aprendizagem de interpretação e escrita de textos os ajudaria a melhor desenvolver essas atividades.

A segunda, na perspectiva da Semiótica Francesa, baseada em Algirdas Julien Greimas & Joseph Courtés (1987), e no livro *Para entender o texto: leitura e redação* de José Luiz Fiorin & Francisco Platão Savioli (2007), com o objetivo de mostrar-lhes os três níveis possíveis de leitura de um texto, para que pudessem ampliar seus horizontes na interpretação textual, por ser, a semiótica, uma teoria que proporciona ferramentas que, de forma organizada e objetiva, contribui para que se verifique como o sentido percorre no interior do texto, tanto de caráter verbal, como não verbal e sincrético este último, objeto de escolha da maioria dos alunos pesquisados nas duas escolas.

E uma terceira ação para que fossem corrigidos possíveis deslizos na escrita em discordância com a norma padrão³, com inspiração das Operações de Retextualização trazidas por Luiz Antônio Marcuschi em seu livro *Da fala para a escrita Atividades de Retextualização* (2010) aqui adaptadas, do livro *Como*

³ O que foi constatado por Santos nas quatro escolas de Três Lagoas (MS) e numa Escola de Andradina (SP) e não intencionados em suas pesquisas, uma vez que sua preocupação era a leitura crítica, a ampliação da percepção do sentido por parte dos alunos em relação ao texto e não a questão sintática, ortografia ou mesmo as concordâncias verbal e nominal, que acabou encontrando nos textos coletados para análise.

corrigir redações na escola de Eliana Donaio Ruiz (2015) e *Língua, texto e ensino outra escola possível* de Irandé Antunes (2009).

Partiu-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e quantitativa (TEIXEIRA, 2005), por meio de um questionário sobre os hábitos de leitura e interpretação textual dos alunos dividido em duas partes: A primeira com perguntas de dados gerais dos participantes, tais como: idade, sexo e ano/série. A segunda parte com nove perguntas sobre os hábitos de leitura e gêneros textuais que preferiam (Apêndice 1).

1.1. A sequência didática como proposta para enfrentar os problemas.

O que surgiram, na sequência de ações metodológicas foram a repetição das pesquisas preliminares com o novo grupo do 8º ano C, da escola Fernando Corrêa e a aplicabilidade das atividades metacognitivas aliadas aos níveis de leitura propiciados pela semiótica e a textualização e retextualização prescritas na análise da conversação como objetos modais, mediadores da transformação pretendida, isto é, da passagem da não-consciência ao processo de leitura e escrita, à autoconsciência, a transição entre a falta e o preenchimento destas via estratégias para uma leitura crítica e a correção de desvios ortográficos e sintáticos por meio da correção-interativa, indicando no pós-texto o que os alunos deveriam corrigir em seus textos.

Após uma etapa de autorreflexão e autoconsciência envolvendo aspectos metacognitivos da leitura e escrita, uma nova sequência didática com esse novo grupo se realizou em que foram apresentados os três níveis possíveis de leitura do texto com base no modelo greimasiano de leitura (GREIMAS & COURTÉS, 2012, p. 281 - 282) como estratégia para se promover o aprofundamento da percepção do sentido no interior do enunciado proposto.

1.1.1. Etapa I: Pesquisa

Aplicação de questionário qualitativo e quantitativo sobre os hábitos de leitura e gênero textual preferidos de 33 alunos do 8º ano C.

Esta etapa teve a duração de 30 minutos e o material utilizado foi o questionário (Apêndice 2), na sala de aula da E. E. Fernando Corrêa em Três Lagoas/MS no dia 25 de abril de 2016.

1.1.2. Etapa II: Interpretação inicial do texto selecionado.

Por meio da pesquisa realizada junto aos 33 alunos do 8º ano C da escola Fernando Corrêa descobriu-se que o gênero textual preferido desta turma foram as Histórias em Quadrinhos. Portanto, foi selecionada uma HQ (Apêndice 4) da turma da Mônica, cujo autor Maurício de Sousa faz uma crítica à economia do país.

Foi pedido que os alunos escrevessem uma primeira interpretação de forma livre escrevendo o que entenderam do texto. Não foi exigido número máximo ou mínimo de linhas, nem tipologia ou gênero textual, apenas que escrevessem suas interpretações usando o que aprenderam durante os anos de escolaridade.

As atividades aqui desenvolvidas tiveram a duração de 30 minutos e o material usado foi uma folha impressa com a HQ selecionada e linhas para escrita.

1.1.3. Etapa III: Estratégias de Leitura.

Aula expositiva, conscientizando os alunos quanto às atividades cognitivas no processo de leitura de textos, com duração de 50 minutos, cujos objetos modais utilizados para a realização das atividades foram o livro “Estratégias de Leitura” de Isabel Solé, o Datashow, a lousa, pincel e quadro branco.

Utilizou-se da pergunta “O que é uma estratégia?” com inspiração em Isabel Solé (1998), explicando-se, em seguida, sua definição. Foram realizados “Procedimentos para regular as atividades das pessoas, permitindo selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir algo, ou uma meta” (1998, p. 69). Houve, depois, uma conversa com os alunos, buscando saber quais estratégias eles usam nas atividades do dia-a-dia, com o objetivo de fazê-los refletir sobre a importância de se ter uma estratégia para cada atividade, inclusive a leitura.

Como estratégia didática foram apresentados dois exemplos básicos:

- a) As várias formas de amarrar o cadarço do tênis e
- b) os procedimentos e organização para fazer uma receita.

Em aula expositiva inquisitiva explicou-se que devemos ler com um objetivo, procurando-se saber qual o objetivo que cada aluno tem ao ler um texto, procurando despertar o pensar sobre o pensar, atividade de metamemória, metacognitiva para que quando fossem expostos ao texto selecionado para a interpretação, utilizassem estratégias produtivas de leitura.

Depois do estímulo, foram apresentados os objetivos de uma leitura, com base na orientação de Isabel Solé (1998)

1. Para obter uma informação precisa.
2. Para seguir instruções.
3. Para obter uma informação geral.
4. Para aprender algo.
5. Para revisar.
6. Por prazer.
7. Para se comunicar.
8. Para praticar leitura em voz alta.
9. Para verificar se compreendeu.

Foram apresentadas aos alunos as tipologias e gêneros textuais com um quadro ilustrativo destacando as características, funções, público alvo, suportes onde se materializam, etc.

Para finalizar, enfatizou-se a importância da atuação inteligente. Destacaram-se a necessidade da auto direção, que um objetivo ou meta exigem

autocontrole, supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos e a possibilidade de modificá-lo caso necessitem.

Buscou-se nos alunos, o que poderiam fazer para melhorar sua aprendizagem. Perguntou-se o que faziam que era mais e menos eficiente.

1.1.4. Etapa IV: Sequência didática sobre níveis de leitura do texto: Abordagem semiótica.

Nesta etapa utilizou-se do livro “Para entender o texto: leitura e redação” (Platão & Fiorin, 2007) e a aula 1 tratou dos “níveis de leitura de um texto” com duração de 50 minutos, cujo objeto modal para a realização das atividades foi o Datashow, e do ponto de vista didático, utilizou-se da fábula “O galo que logrou a raposa” (Anexo 1) de Monteiro Lobato e um vídeo que ilustra a mesma fábula.

Em seguida foi realizado um debate com os alunos em que foram destacados os possíveis níveis de leitura desse texto: estrutura superficial, onde afloram os significados mais concretos e diversificados (narrador, personagens, cenários, tempo, ações concretas); estrutura intermediária, onde são basicamente definidos os valores com que os diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo e; estrutura profunda, onde ocorrem os significados mais abstratos e mais simples. É nesse nível que aparecem dois significados abstratos que se opõem entre si e garantem a unidade do texto inteiro.

Após essa primeira aula, os alunos foram desafiados a colocar em prática o que aprenderam. Apresentou-se novamente a HQ para que fizessem a primeira interpretação, passando da esfera oral, mental para a sistematização, a escrita em seus cadernos. Foram motivados por meio das seguintes instruções:

1. Vamos pôr em prática o que aprendemos hoje?
2. Leia novamente a história em quadrinhos.
3. Para o personagem Cebolinha, encontrar uma lâmpada mágica, é eufórico (positivo) ou disfórico (negativo)?
4. No segundo quadrinho o gênio da lâmpada faz uma afirmação ou negação?

5. O que podemos imaginar que vai acontecer?
6. Nos quadrinhos seguintes, os desejos de Cebolinha demonstram a conquista de qual objeto de valor?
7. E no último quadrinho?
8. Analisando o primeiro e o último quadrinho, qual a afirmação e a negação presentes na história?

Na aula 2 foram exploradas a estrutura narrativa do texto e os tipos de manipulações com duração de 50 minutos, com a utilização do *Datashow*. Os alunos foram orientados de que dentro da estrutura narrativa, os enunciados podem ser agrupados em quatro fases distintas: manipulação, competência, performance e sanção e que (re)conheceriam cada uma delas começando pela manipulação. Para ilustrar cada fase, foi utilizado um texto sobre um Rei e sua filha (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 56) (Anexo 2).

Explicou-se que na manipulação um personagem induz o outro a /querer/ ou /dever-fazer/ alguma coisa. Leu-se, juntamente com os alunos, o primeiro parágrafo do texto, para exemplificar.

Em seguida, foram apresentados os tipos de manipulação existentes: pedido, ordem, provocação, sedução, tentação e intimidação. Para ilustrar foram utilizadas algumas imagens (Anexo 3).

Ao final desta aula, foram motivados a responder no caderno as seguintes perguntas:

1. Há elementos para pressupor que o personagem Cebolinha queria e/ou devia pegar a lâmpada?
2. Qual o tipo de manipulação que podemos encontrar no texto?

Além das perguntas foi solicitado que justificassem sua resposta, provocando a argumentação necessária.

A aula 3 aplicou a estrutura narrativa do texto no que concerne à competência com duração de 50 minutos, cujos materiais pedagógicos utilizados foram o *Datashow* e o vídeo do desenho Popeye retirado do site Youtube, para introduzir a estrutura narrativa presente no desenho.

Apresentou-se aos alunos o conceito de competência, quando o sujeito do /fazer/ adquire um /saber/ e um /poder/ (saber ou poder fazer). Para

exemplificar, foi lido o segundo parágrafo do texto *Rei e sua filha* (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 56) (Anexo 2).

Em seguida, assistiram a um desenho do personagem Popeye, com duração de 5 minutos e 37 segundos, para que fossem destacadas a narratividade do desenho e em especial a competência.

Ao final desta aula, foram motivados a responder no caderno as seguintes perguntas:

1. No texto, Cebolinha busca adquirir qual das duas competências, o /saber/ ou o /poder/?
2. Por meio de seu conhecimento prévio das histórias do autor (Maurício de Sousa), você consegue pressupor o porquê de tal pedido?

Na aula 4, ainda sobre a estrutura narrativa do texto, explorou-se a performance, com duração de 20 minutos, utilizando-se do *Datashow* e apresentando-se aos alunos o conceito de performance, enquanto a ação do sujeito numa relação de perda e ganho. Para exemplificar, foi lido o terceiro parágrafo do texto “O rei e sua filha” (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 56) (Anexo 2).

Ao final desta aula, foram motivados a responder no caderno as seguintes perguntas:

1. Durante sua performance (ação) Cebolinha desenvolve uma relação de perda e/ou ganho no 1º quadrinho?
2. E no último?
3. Por que isso acontece?

A aula 5, verificou o conceito de sanção, parte final da estrutura narrativa do texto, com duração de 20 minutos e a utilização do *Datashow* em que se apresentou aos alunos o conceito de sanção, quando o sujeito recebe castigo ou recompensa. Para exemplificar, foi lido o quarto parágrafo do texto “O rei e sua filha” (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 56) (Anexo 2).

Ao final desta aula, foram motivados a responder no caderno as seguintes perguntas:

1. Ao observar o 4º quadrinho, o que podemos pressupor da ação do gênio?
2. No último quadrinho, qual a sanção recebida por Cebolinha?
3. Quais as duas interpretações possíveis da palavra inflação?

4. Qual é a mais aceitável considerando seu conhecimento de mundo?

Na aula 6, explorou-se o conceito de objeto modal como parte integrante do esquema canônico da narrativa com duração de 70 minutos em que foram utilizados o *Datashow* e vídeos de desenhos, tais como: Popeye, caverna do dragão, capitão planeta, tartarugas ninjas, He-man, O Máscara, Scooby-doo e Thundercats. Todos curtos, com duração de 2 minutos em média retirados do site Youtube. Apresentou-se aos alunos o conceito de objeto modal, como aquilo que um personagem adquire para realizar sua *performance* que não deve ser entendido somente como uma coisa, mas como tudo aquilo que um sujeito pode utilizar para adquirir algo: riqueza, amor, alegria, etc. Para exemplificar, foi feita a leitura de um texto (Anexo 4) sobre um fazendeiro (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 63).

Após a leitura do texto, foram explicados aos alunos os dois tipos de objetos que podem existir num texto: os que são a finalidade última do sujeito (somente quer o objeto) e os que são necessários para adquirir outros objetos. Exemplificando com o mesmo texto, pois para o fazendeiro o imenso bosque dentro da sua propriedade era o objeto que possuía e preservava, mas para os herdeiros, o bosque serviu para adquirir riqueza, ou seja, outro objeto. Fala-se, neste caso, de objeto de valor e objeto valor.

Após, foram apresentados os vídeos com abertura de desenhos animados para que os alunos identificassem qual o objeto cada um possuía, bem como qual tipo de objeto seria. No total, foram oito vídeos: Popeye, Capitão Planeta, As novas tartarugas ninjas, Caverna do Dragão, He-man, O Máscara, Scooby-Doo e Thundercats, pois em cada um deles as personagens possuem algum objeto modal que os faz conseguir algo.

Para finalizar, foram motivados a responder as seguintes perguntas:

1. Qual objeto Cebolinha pretende adquirir?
2. Por quê?
3. A posse desse novo objeto o satisfaz plenamente?

A aula 7 explorou o nível discursivo na verificação dos temas e figuras, com duração de 50 minutos e a utilização do *Datashow*, informando-se que o conceito de figura é tudo aquilo presente num texto, palavras e imagens, que

remetam a um determinado tema. Em seguida, os alunos foram convidados a observar algumas imagens (Anexo 4) e dizer em qual tema eles pensavam.

Foi feita a leitura do poema Retrato de Cecília Meireles (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 102) (Anexo 5) e após a leitura, algumas palavras (figuras) foram destacadas para que os alunos identificassem o tema. Seguidamente, leu-se uma versão do mesmo poema (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 103) (Anexo 6) e foi feito o mesmo exercício, para que os alunos percebessem que, quando as figuras mudam, o tema também muda, um está ligado ao outro e tem papel importante na interpretação textual.

Como atividade de reforço coesivo foi realizada a leitura de outro texto (Anexo 7) a fim de que identificassem as figuras e temas, momento em que se apresentou um roteiro para facilitar sua descoberta, como segue:

- 1º. Procure o campo semântico, seja em palavras ou imagens, como ladrão, assalto, revólver, combate, tiros...
- 2º. Descubra ao que remetem ou que temas essas figuras (palavras) fazem lembrar.

Feita a experiência, para finalizar, responderam as seguintes perguntas:

1. Quais são as figuras presentes na HQ?
2. A quais temas tais figuras nos levam?

1.1.5. Etapa V: A segunda escrita do texto com abordagem semiótica.

Na etapa V foi solicitado que fizessem a segunda escrita do texto, com duração de 50 minutos. Agora motivados pelos conhecimentos adquiridos por meio da sequência didática com os níveis de leituras possíveis do texto com base no que aprenderam com a sequência de atividades aqui realizadas.

1.1.6. Etapa VI: Atividades de retextualização.

Nesta etapa foi realizada a Retextualização, utilizando-se as operações da escrita para escrita, necessárias para melhorar a escrita final, seguindo o modelo sugerido por Marcuschi (2010, p. 75).

Esta etapa teve a duração de 100 minutos.

Foram feitas as orientações necessárias de forma individual por meio de correção textual-interativa. Os alunos entregaram os textos ao professor que fez as indicações de correção que se achou necessária para uma produção melhorada do texto. Foram utilizadas as operações 3, 4, 5 e 6, sugeridas por Marcuschi, com variações a cada texto, pois em alguns casos não foram necessárias as quatro operações. Assim, cada aluno foi seguindo as orientações escritas no pós-texto até chegar a um texto mais coerente e elaborado para entregar sua escrita final.

1.1.7. Etapa VII: Coleta das redações e considerações parciais.

Após o término da Etapa I com duração de 30 minutos, Etapa II com duração de 30 minutos, Etapa III com duração de 50 minutos, Etapa IV com duração de 360 minutos, Etapa V com duração de 50 minutos e Etapa VI com duração de 100 minutos, somaram-se um total de 620 minutos, o que equivale a 13 aulas de 50 minutos cada.

Foi feita análise do *antes* e *depois* das teorias revisitadas nas atividades sequenciais para averiguar, por meio da escrita final, se existiram contribuições significativas ou não, se melhoraram suas interpretações e argumentos (criticidade, ampliação da percepção do sentido) ou não, se escreveram de forma mais próxima ao modelo padrão (adequada) ou não.

Após a análise dos dados coletados, do *antes* e do *depois*, do ponto de vista do sentido e interpretação que atribuíram à primeira redação, sem a sequência didática, e a segunda, após a sequência didática, foi possível perceber quais foram as contribuições das atividades de SD aplicadas com a utilização da teoria semiótica da Escola de Paris e os processos metacognitivos.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTOS MOTIVADORES

2.1. Por que a pesquisa na sala de aula?

Afirmam os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais que “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação, social” (Brasil, 1998, p. 19). Logo, o alunado que não consegue dominar a linguagem em seu percurso diário, como ator social que o é, com capacidade para pensar e produzir discursos, não terá êxito em seu desempenho enquanto sujeito de si, modalizado que o é da língua que fala e com a qual se expressa, fazendo diferença no meio em que vive.

A participação ativa destes educandos, portanto, tem sua origem não só no domínio desta língua com a qual se expressam para o outro, mas também no domínio das linguagens que surgem como ferramentas para ocupar seu lugar no mundo, posto que é pela linguagem que “os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.” (BRASIL, 1998, p. 19).

A comunicação e acesso à informação são um direito destes cidadãos que não pode ser negado ou negligenciado pela escola para que seus principais atores sociais, os alunos, possam alcançar um nível de autonomia tal que consigam emitir sua visão de mundo global e agir em sentido local, transformando para melhor a sua própria realidade no bojo da sociedade que pertencem.

Os trabalhos realizados na esfera escolar não podem ser desenvolvidos de maneira empírica ou baseados nas crenças dos professores de que isto funciona e aquilo não funciona, precisam estar amparados em pesquisas, tem que trazer um caráter científico.

O professor, na sala de aula, partindo desta premissa, precisa repensar sua postura didático-pedagógica ao pensar e aplicar as atividades que, geralmente, estão em sua mente, mas não estão no papel, por exemplo, via um plano de aula. É preciso que faça pesquisas com os seus alunos e responda as

suas ansiedades, com base em dados. Antes de cada atividade, é necessário que explique do que se trata e a razão pela qual optou por esta ou aquela atividade, ou seja, quais os seus princípios.

Ao fazer, por exemplo, uma pesquisa em sala de aula, este professor pode começar pela explicação, antes de qualquer coisa, do que é uma pesquisa quantitativa e qualitativa, para que seus alunos possam entender a natureza de tal procedimento e não se sintam envergonhados diante das perguntas do professor, dos questionários e tenham consciência e participem do processo.

É com base nestes princípios que este trabalho se fundamenta teoricamente, na pesquisa quantitativa e qualitativa empregada em relação à metacognição, na descoberta dos gêneros textuais preferidos dos alunos e em seus rituais de leituras a fim de se confirmar as hipóteses e estabelecer um plano de intervenção produtivo diante da proposta de se melhorar sua atividade de leitura e escrita em sala de aula.

O ambiente escolar se faz como o lugar onde o domínio da linguagem deve ser ensinado de forma sistematizada, onde entra o papel do professor como mediador do processo de formação de uma linguagem que, além de discursiva e cognitiva, seja libertadora, pois quando o estudante passa a dominar as várias formas de linguagem adquire uma ferramenta, que quando bem usada, favorece a cidadania. Quando o professor leva para a sua sala de aula momentos de uso da linguagem motivando a participação dos alunos, a cultura é construída e a pesquisa é uma forma de fazer com que esse aluno participe, manifeste sua opinião.

A pesquisa quantitativa surge com a junção de métodos utilizados por volta do século XVII por Descartes (razão e lógica), Bacon (sentidos e experiências) e Galileu (lógica hipotético-dedutiva).

Toda pesquisa emerge de um questionamento, ou seja, vem à tona a partir de uma dedução e/ou indução (TEIXEIRA, 2005, p. 134) e a pesquisa quantitativa configura-se na “coleta sistemática de dados” (TEIXEIRA, 2005, p. 135) que são relevantes para a comprovação ou não de questionamentos, na busca de respostas ou comparações entre *corpora* distintos.

Já a pesquisa qualitativa constitui-se na análise lógica do fenômeno, um esforço em descrever e interpretar o contexto em ação, o professor

pesquisador busca diminuir a distância em relação à teoria e os dados obtidos da pesquisa (TEIXEIRA, 2005, p. 137), o que permite que o pesquisador use a sensibilidade na interpretação dos dados coletados e considere o contexto social das pessoas pesquisadas, se coloque como alguém interno na organização das respostas.

Nas pesquisas preliminares a sequência didática, foram elaborados questionários quantitativo/qualitativos, inspirados em Teixeira (2005, p. 148-149), que serviram de base para confirmar as hipóteses, da desmotivação, por parte dos alunos, do não gosto pela leitura, da leitura por obrigação, da falta de estratégias metacognitivas, da disjunção com os possíveis níveis de leitura de um texto e dos processos de autocorreção quando em situações da busca do sentido do texto e na sua expressão através da escrita.

Afirma Teixeira (2005, p. 136) que “A pesquisa quantitativa utiliza a descrição matemática como uma linguagem, ou seja, a linguagem matemática é utilizada para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc.”. Por meio da análise de resultados poderemos por em prática o que Teixeira chama de “estatística”, que serve para “estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real” (TEIXEIRA, 2005, p. 136).

Para se saber sobre os hábitos de leitura dos alunos foi empregado, além do método quantitativo, o método qualitativo, pois ele busca, como diz Teixeira, “uma profunda compreensão do contexto da situação”, em que “o social é visto como um mundo de significados passível de investigação” (TEIXEIRA, 2005, p. 140).

A abordagem qualitativa foca na “linguagem dos atores sociais e suas práticas” como “matérias-primas”, cujo objetivo é verificar “o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressam pela linguagem comum e na vida cotidiana” (TEIXEIRA, 2005, p. 140).

Embora Teixeira apresente um modelo genérico, posto que se utiliza de questões fictícias como modelo de tipos de perguntas que se deve ou não fazer ao entrevistado, sua proposta atende à meta que se estabelece neste trabalho no percurso da crença à ciência dos fatos, da imaginação à aferição dos dados de maneira mais objetiva, procurando sair da costumeira posição dos

professores que atuam segundo à crença⁴ de que esta ou aquela atividade vai funcionar.

É, portanto, a consciência sobre o pensamento (metamemória) (FLAVELL, 1985)⁵, como produto de uma escala de valores que identifica a cultura e a ação do indivíduo no meio social que interessa sobremaneira, sob o postulado de que, é modalizador de uma transformação de um processo de cognição não consciente à cognição consciente, (i.e. a metacognição) (FLAVELL, 1981)⁶. Com essa consciência, o professor e o aluno fatalmente serão transformados em aferidores objetivos dos principais problemas que impedem uma leitura crítica do mundo e uma tomada de posição no meio em que vivem, do ponto de vista ideológico, ético, moral e cidadão.

Logo, as perguntas sobre os dados gerais do participante e as questões específicas que abarcam o questionário sugerido por Teixeira (2005), servem de base para fazer um diagnóstico dos alunos na perspectiva de que o despertar do aluno para o conhecimento do nível de suas dificuldades de interpretação e escrita, pode, de fato, mudar seu modo de ver a realidade e o meio em que está inserido, na mesma linha da visão freireana do alfabetizar, ler, em nosso caso, como fazer transformar (1989):

“aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”⁷.

E para saber fazer esse aluno aprender a ler, escrever, nesta dimensão, é necessário verificar como esse aluno lê e escreve e, no caso do texto não verbal ou sincrético, dos quais ainda se falará, é fazer com que este aluno consiga ir além do efeito de sentido do texto, das suas impressões primeiras, que

⁴ Leia-se “Crenças e Ensino de Línguas, Foco no professor, no aluno e na formação de professores”, livro organizado pelas estudiosas Ana Maria Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão, Pontes, 2006.

⁵ Leia-se “Cognitive Development” de John H. Flavell, 1985, p. 230-236.

⁶ Em “The Development of Comprehension Monitoring and Knowledge about Communication” John H. Flavell fala sobre o desenvolvimento metacognitivo já por ele e a pesquisadora Ann Brown explorado em 1978.

⁷ Conforme destaca Antonio Joaquim Severino em 1982 no prefácio da obra de Freire, datada de 1989.

seja alfabetizado quanto a estas linguagens no sentido de que aprenda a ler o mundo, que consiga penetrar na vasta esfera da enunciação numa relação que o faça sair da estaticidade e mecanicidade e encontre a dinamicidade da linguagem, junto à leitura crítica da realidade que o cerca.

2.2. Por que um trabalho com a metacognição?

Com a crise da leitura, muitos professores se veem com sérias dificuldades em sala de aula, porque, mesmo quando os alunos tentam ler, encontram problemas que não conseguem resolver sozinhos mostram uma relação de dependência em relação aos professores. Além do mais, há vários relatos de que não conseguem ler ou que não entendem o que estão lendo. Parte desse problema está no fato de que os alunos não aplicam sistematicamente estratégias para que a leitura aconteça de forma produtiva, tampouco tem, em sua maioria, uma rotina de leitura para descobrir quais estratégias dão mais certo.

Cabe ao professor ser o mediador da leitura em conformidade com a visão de L.S. Vigotsky, em *Pensamento e Linguagem* (1987) e *A formação social da mente* (1998), apresentando aos alunos estratégias e ferramentas possíveis.

A abstração e os conceitos básicos de metacognição seriam um primeiro passo para a aquisição de processos reguladores próprios, ou seja, para a descoberta de qual a melhor forma de leitura e como solucionar problemas por meio do pensar sobre o pensar, por exemplo.

Os estudos sobre a memória chamados de metamemória (FLAVELL, 1970), ligados à leitura e compreensão de textos, demonstraram que a leitura não deveria ser somente mera decodificação de letras, mas um processo que envolvia muito mais que isso.

Através de Brown (1978), Flavell & Wellman (1977) e Weinert & Kluwe (1987), muitos passos foram dados nesse campo de estudo e Flavell define a metacognição como “knowledge and cognitive activity that takes cognitive phenomena as its object” (1981, p. 3). Pressley (1986, p. 141) viria a dizer que a metacognição é a “faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou por outras palavras, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece [...] além da

cognição” o que Valente, Selema, Morais e Cruz chamam de “Aprender a aprender” (1989), com base na definição do próprio termo utilizado pela primeira vez por Flavell.

Partindo dessa preocupação de ensinar os alunos a metacognição, ou aprender a aprender, a UNESCO lançou em 1998 o livro “EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação no século XXI”, que trouxe no capítulo quatro “Os quatro pilares da Educação”: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Em sua introdução, o documento apresenta o objetivo de organizar uma “bagunça” criada pelo fracasso econômico, resquícios da 2ª Guerra Mundial e garantir uma igualdade de educação a todas as classes sociais, principalmente as camadas mais baixas da sociedade. O primeiro pilar “Aprender a conhecer”, pois é nele que estão representados os processos metacognitivos.

A preocupação em se ensinar a conhecer e/ou aprender sozinho é a principal finalidade do primeiro pilar, ou seja, promover a autonomia e garantir que, quando formados, os alunos tenham motivação para buscar conhecimento de modo autônomo, sendo reguladores do que querem ou não aprender mais. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida (DELORS, 1998, p. 20).

No documento (DELORS, 1998), entende-se a aprendizagem, não como “a aquisição de um repertório de saberes codificados”, no qual “o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana”, mas sim que “seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”, “aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 1998, p. 92).

Segundo Célia Ribeiro (2003, p. 110), a metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos.

Ribeiro apresenta os estudos de Flavell e Weelman relativos a metamemória, que levaram ao conhecimento metacognitivo. Segundo o que

levantou nestes estudos, a metamemória inclui dois componentes: a sensibilidade e as variáveis de pessoa, da tarefa e da estratégia.

Para garantir a sensibilidade, o indivíduo deve ter consciência do que está fazendo. Isso pode parecer algo simples, mas quantas vezes fazemos as atividades do dia a dia tão mecanicamente que acabamos por nem perceber o que fazemos.

Desta forma, a principal contribuição da metacognição em sala de aula é, *a priori*, levar os alunos a terem consciência do que estão fazendo, e assim perceberem se a forma como fazem alguma coisa, neste caso, a leitura de um determinado texto, é a melhor forma, ou se existem outras maneiras de realizá-la para torná-la mais significativa. Foi o que Isabel Solé (1998, p. 68) chamou de “Estratégias de Leitura”, isto é, procedimentos que são realizados de forma ordenada que garantam a consecução de um objetivo.

O conhecimento sobre os tipos de variáveis de pessoa, por exemplo, é indispensável e se divide em três: intraindividual, interindividual e universal. O conhecimento intraindividual é a relação do indivíduo consigo mesmo; o conhecimento interindividual é a relação do indivíduo com as diferenças entre si e o outro; enquanto o conhecimento universal é a relação do indivíduo com a cultura, o meio e o mundo. Pondera-se que essas variáveis devam ser levadas em conta no ensino de qualquer ciência.

Ao pensarmos no aluno como um ser único com suas particularidades, que se relaciona com outros alunos que estão inseridos em famílias com realidades diferentes, que passaram por experiências e educações diferentes, veremos que estes fatores interferem na aprendizagem de forma positiva ou negativa. Saber articular essas variáveis é uma boa maneira de administrar o conhecimento.

Quanto ao professor, conhecer os alunos e suas potencialidades e o comportamento que assumem com os colegas são algumas das formas de garantir que as variáveis funcionem para um bem maior.

A variável de tarefa, por exemplo, ao ser aplicada pelo professor, diz respeito a forma como o indivíduo é orientado a realizar algo. A tarefa pode ser escassa ou abundante; imprecisa ou rigorosa. Tarefas diferentes terão tipos

diferentes de desenvolvimento. Para que a tarefa seja realizada de forma positiva ela deve ser bem orientada com a melhor estratégia para tal ação.

É preciso que o professor conheça e aplique também a variável da estratégia, que são os meios, processos ou ações para o indivíduo atingir o objetivo, para preencher uma falta detectada em sala de aula, ao verificar muitos professores dizendo que os alunos não entendem como deve ser realizada essa ou aquela atividade.

A falha pode estar no comando do professor, na estratégia (ou falta desta) quando de seu desempenho junto aos alunos, porque, na maioria das vezes, os alunos não têm consciência ou possuem estratégia metacognitiva, eles não as conhecem, conforme pudemos verificar por meio da aplicação de questionário quantitativo/qualitativo com o grupo de 28 alunos pesquisados⁸.

Apontar ao aluno quais os objetivos de uma leitura garantirá que faça uma leitura mais atenta em busca de respostas. Perguntar por que grifa partes importantes do texto ou faz anotações, é uma forma de fazê-lo pensar nestas estratégias, sua funcionalidade ou não. Assim, a cada novo exercício metacognitivo o aluno terá a possibilidade de ter consciência de sua própria rotina de leitura.

Foi trafegando neste raciocínio que Flavell (1979) desenvolveu um modelo global de monitorização cognitiva que inclui quatro aspectos inter-relacionados.

Inspirado no modelo de Flavell, Robin Fogarty apresenta algumas estratégias de monitoramento e afirma que monitorar “é verificar um progresso; para olhar sobre algo, pois é realmente em curso; para rever um projeto em vários estágios, enquanto ele ainda está em construção⁹” (1994, p. 88).

Estes aspectos desenvolvidos por Flavell são descritos por Célia Ribeiro (2003, p. 111):

- 1) conhecimento metacognitivo (que aglutina os componentes sensibilidade e conhecimento das variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia);
- 2) experiências metacognitivas;

⁸ Ver análise dos resultados da referida pesquisa no tópico “Análise dos dados”.

⁹ Tradução nossa.

- 3) objetivos; e,
- 4) ações (ou estratégias).

O primeiro são todas as crenças que o indivíduo possui sobre suas capacidades metacognitivas; o segundo, as experiências afetivas vividas, um balanço entre as que deram certo ou não, e o que fez para superá-las; o terceiro é posto pelo próprio sujeito (quando este tem certa autonomia) ou pelo professor; e o quarto, são as sequências de ações e/ou estratégias que serão usadas de acordo com os objetivos.

As pesquisas que fizemos revelaram que os alunos não conhecem os processos metacognitivos e, por conta disso, não os utilizam. Quando utilizam alguma estratégia, não conseguem dar conta de leituras complexas, dependendo da tipologia textual com a qual estão trabalhando.

Logo, é preciso criar mecanismos de metacognição que se tornem conscientes de seu próprio processo de leitura, do pensar sobre suas dificuldades, compará-las em relação aos gêneros diferentes diante dos quais se debruçam e de como saná-las.

Neste sentido, o olhar atento do professor na direção de todo esse processo de seu aluno e sua contribuição quanto às estratégias metacognitivas torna-se primordial, uma vez que este professor é visto como modelo pelo aluno, ou, na melhor das hipóteses, deveria funcionar como mediador do processo.

Isabel Solé afirma que:

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitando a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 1998, p. 73)

A ideia é fazer com que o aluno encontre em si próprio o modelo ideal para a resolução dos problemas com os quais se defronta ao lidar com os mais variados tipos de textos em seu percurso escolar ou acadêmico. Acredita-se, portanto, que as atividades metacognitivas devam proporcionar aos seus alunos modelos bem sucedidos de leitura e, para isso, o professor deve ser também um leitor.

A importância destas atividades metacognitivas reside no fato de que se iniciaram na década de setenta e percorrem os nossos dias, oferecendo a coordenação das atividades cognitivas envolvidas na memória, leitura e compreensão de textos, conforme destacam Flavell & Wellman (1977), Brown (1978) e Weinert & Kluwe, (1987), só para citar alguns dos precursores do assunto depois das pesquisas de Jean Piaget e L.S. Vigotsky no início do século passado¹⁰.

A consciência do pensar e a organização do como monitorar suas próprias atividades podem levar os alunos a autoconsciência e a aquisição da leitura de forma cada vez mais independente, cortando-se o “cordão umbilical”, nesta relação de dependência hoje existente na escola pública em relação ao professor.

2.3. A sequência didática.

No capítulo quatro do livro “Gêneros orais e escritos na escola”, intitulado “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), iniciam o capítulo com a seguinte pergunta: ‘Como ensinar a expressão oral e escrita?’, a qual é uma pergunta fundamental para qualquer professor de ensino fundamental.

Os PCNs nos orientam ao trabalho com gêneros textuais como objeto de ensino, mas como fazer tal trabalho dar certo? Todos tem a intenção de um trabalho produtivo com gêneros, algo que envolva toda a sala de aula, em média, com 40 alunos.

¹⁰ Amorin e Santos em artigo em prelo “**Metacognição e semiótica como objetos modais para a autonomia e abertura da percepção na Escola Pública de Três Lagoas.** (2016) salientam que embora seja Flavell que utilize o termo “metacognição” pela primeira vez e se reconheça a importância de suas pesquisas, das pesquisas de Brown nas décadas de 70 e 80, já existiam pesquisadores interessados no assunto no início do século passado, documentando a importância das atividades de monitoramento e regulação dos processos de compreensão da leitura. É o caso das pesquisas sobre as emoções das crianças e a metamemória exploradas por Piaget e Vigotsky.

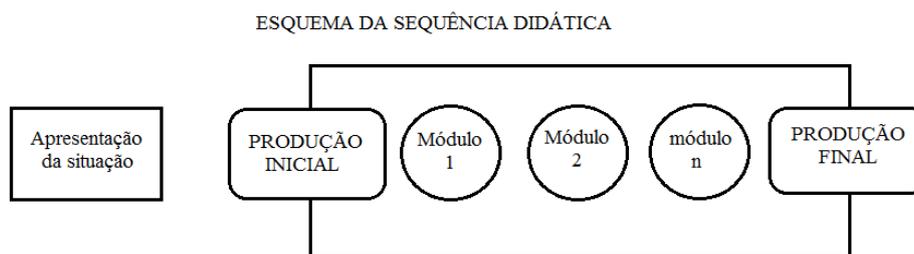
O que os autores prometem é responder tais questionamentos e orientar o aprendizado com sequências didáticas, o que nos fez ter um olhar especial a tal estrutura para basear nossa pesquisa.

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Eles afirmam que o trabalho com gêneros tanto orais como escritos deve refletir o meio em que o sujeito está inserido, pois existem várias situações onde deverão usar a linguagem oral como em conversas familiares, negociações e outras escritas que podem ser exemplificadas por cartas, contos ou mesmo dissertações. Cada uma das situações de comunicação exige certo tipo de linguagem. Mesmo não sendo sempre do mesmo jeito, obedecem a uma regularidade, ressaltando que:

“O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

A aferição do gênero preferido dos alunos pesquisados nos aponta o caminho para o auto estímulo, a auto motivação e isso não quer dizer que dominem ou não o gênero “X” ou “Y”. É a sua prática anterior e posterior à sequência didática que vai demonstrar se dominam ou não o gênero por eles escolhido, pela análise de sua produção enquanto interpretadores e escritores de textos.

Vejamos a base de uma sequência didática representada pelos autores através do seguinte esquema:



(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Segundo os autores a Apresentação da situação

“visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado em módulos.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 84)

A Produção inicial é a produção de um primeiro texto, oral ou escrito, como forma de o professor diagnosticar o ponto de partida, ou seja, quais elementos, do que se quer ensinar, os alunos já dominam. Os alunos deverão fazer a interpretação de um texto, da maneira que fazem rotineiramente.

Cabe aqui dizer que os pesquisadores sugerem o uso da Sequência Didática para o ensino de um gênero textual/discursivo e o que se utiliza desta metodologia é seu esquema organizacional, pois a sequência didática que será apresentada no próximo capítulo foi elaborada para o ensino da interpretação textual, como forma de produzir um roteiro a ser seguido.

A avaliação da interpretação textual é necessária por meio do texto escrito que deve ser verificado quanto à sua forma, se foi escrito de forma livre pelos alunos, sem a obrigatoriedade de escreverem um gênero textual/discursivo ou tipologia específica, partindo da hipótese de que dessa maneira os alunos se sentirão mais livres para expor sua interpretação.

Os módulos, por sua vez, são as atividades propostas para resolver os problemas que apareceram na produção inicial “e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Na produção final a sequência é finalizada; é quando o aluno colocará em prática tudo aquilo que aprendeu nos módulos estudados. Possibilita também que se faça uma avaliação de todo o processo.

2.4. Por que a semiótica da Escola de Paris?

A semiótica greimasiana se consolidou em um instrumento importante para a análise do discurso, embora não seja rotulada no enquadre da Análise do Discurso tradicional, pois seu percurso vai do interior do texto ao contexto.

A semiótica é um projeto científico, segundo o próprio Greimas (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p.448) que trata da significação de textos, sejam esses verbais, não verbais ou sincréticos. Portanto, se falamos em semiótica, logo temos em mente a análise de textos (ou discursos). Se, de um lado, a produção textual, pressupõe um autor, por outro, a sua interpretação, sugere um leitor. O produtor textual parte de uma estrutura profunda, passa por uma estrutura menos profunda até chegar ao ato da enunciação, da pressuposição lógica para a existência do enunciado.

Francisco Platão Savioli & José Luiz Fiorin (2007) reproduzem de maneira didática os níveis de leitura do texto criadas por Greimas como Estruturas Narrativas, Semio-Narrativas e Discursivas (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p. 232), com base na ideia de que, “a partir da observação dos dados concretos da superfície, pode-se chegar à compreensão de significados mais abstratos, que dão unidade e organização ao texto” (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 35) ao que vão chamar de estrutura superficial, estrutura intermediária e estrutura profunda.

Na *estrutura superficial* afloram os significados mais concretos e diversificados. Na *estrutura intermediária* podemos encontrar os valores com os quais os diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo. Já na *estrutura profunda* ocorrem os significados mais abstratos e mais simples (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 37).

Esses três níveis de leitura possíveis de um texto fazem parte do Percurso Gerativo de Sentido, também retirado do dicionário de Greimas por

Barros (2001, p.15) em seu livro “Teoria do discurso: Fundamentos semióticos”, onde são chamados de *nível fundamental*, *nível narrativo* e *nível discursivo* que, segundo a autora, podem ser analisados separadamente, mas, para o sentido completo do texto, devem-se analisar as relações entre os três níveis.

No primeiro nível são analisadas as estruturas fundamentais do texto, ou seja, a busca de oposições semânticas mínimas, o que se afirma e o que se nega, o que é eufórico ou disfórico. No segundo é analisada a organização narrativa do ponto de vista de um sujeito. O terceiro, onde a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (BARROS, 2011, p. 9).

Para se chegar ao sentido de um texto, o leitor analisa parte do percurso gerativo do sentido que se articula num processo “que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto” (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p. 232).

Greimas define o percurso narrativo que, grosso modo, seria a presença em todo discurso de um Destinator e um Destinatário, sendo que este apresenta um nível imanente e aquele um nível transcendente, porém a relação entre os dois é ambígua, dependendo de uma estrutura contratual. Destinator desenvolve o papel de manipulador, enquanto destinatário de sujeito com competência para desenvolver uma ação (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p. 333).

E ainda teremos o nível discursivo, que Greimas chamou de Percurso temático, que seria a manifestação isotópica, de uma possível leitura sem ambiguidades, a descoberta do tema (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p.496).

Fiorin (2014, p. 20), retira do dicionário de Greimas e Courtés a definição para o Processo Gerativo de Sentido: “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”.

O autor procura ilustrar o esquema do percurso gerativo de sentido (FIORIN, 2014, p. 20), ao reproduzir o esquema greimasiano onde o nível profundo e o nível de superfície enquadram-se nas estruturas semionarrativas, sendo possível a exploração de um componente sintático e semântico em cada um deles. Nas estruturas discursivas encontramos a sintaxe discursiva, o que Greimas chamou de Discursivização (actorialização, temporalização,

especialização); e a semântica discursiva, onde temos a Tematização e a Figurativização.

É no nível narrativo que encontramos o modelo canônico da narrativa. Teremos um destinador e um destinatário; a Manipulação: querer e/ou dever (pedido, ordem, sedução...); Competência: poder e/ou saber; Performance: passagem de um estado para outro; Sanção: julgamento, recompensa ou punição na constatação da realização ou não da *performance*.

Valdenildo dos Santos em “Semiótica e a formação de professores de português e literatura de Três Lagoas” destaca que os mecanismos que facilitam a compreensão de um texto são “o uso de uma linguagem que seja acessível a todos, a utilização de gêneros discursivos que façam parte do repertório cultural dos destinatários da proposta e a criação de um roteiro de análise”¹¹ (SANTOS, 2014, p. 2).

Em suas pesquisas envolvendo vinte professores da Rede Pública de Ensino de Três Lagoas e sete discentes do curso de Letras da UFMS, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Santos (Ibidem) descobriu que dezenove dos professores entrevistados não conheciam a teoria semiótica e, dos sete discentes, dois informaram que apenas ouviram falar da semiótica americana e cinco não sabiam do que se tratava.

Diante deste quadro, e partindo do pressuposto de que esse desconhecimento era por falta da divulgação da teoria greimasiana em termos locais, Santos ofereceu um curso de extensão que tratou da desconstrução e construção do sentido em enunciados de caráter verbal, não verbal e sincrético para os alunos de graduação e mestrado da UFMS e para os professores da Rede Pública de Ensino de Três Lagoas. Ao seu término conduziu os alunos às salas de aulas de quatro escolas públicas de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul e uma Escola Pública de Andradina, São Paulo, numa experiência também inspirada em sequências didáticas que envolveram mais de cem alunos da rede pública de ensino que participaram do Projeto de Extensão “Da Desconstrução à Construção do Sentido em Enunciados de Caráter Verbal, Não Verbal e Sincrético”, em 2014.

¹¹ ANAIS DO SIELP 2014, Edição atual, Volume 3, Número 1, Uberlândia, visitado em 24 de novembro de 2015 <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/78.pdf>

As hipóteses de Santos de que havia uma leitura crítica deficiente por parte dos alunos da Rede Pública de Ensino por conta da falta de uma teoria específica praticada pelos professores como forma de interpretar de maneira objetiva o texto se confirmaram no grupo pesquisado por ele, conforme afirma:

“o que percebemos até o momento, ao expor os educandos a um determinado texto e pedir que escrevam a respeito deste enunciado, é que se sentem perdidos, sem saber por onde começar e com um elevado nível de dificuldade para perceber o sentido e expressá-lo” (SANTOS, 2014, p. 2).

Diante do impasse, Santos (2014) sugere a semiótica como ferramenta para a abertura da percepção em torno do sentido do texto e a utilização de enunciados de caráter verbal, não-verbal e sincréticos como forma de motivar os alunos para o processo de leitura (desconstrução) e produção de texto (construção do sentido).

Seguindo as pegadas de Algirdas Julien Greimas, Santos sugere a popularização da semiótica que era chamada pelo semioticista lituano como um projeto em tempos de se fazer ciência, quando este deixou os estudos do léxico para se dedicar a construção de sua teoria, propondo uma gramática do conteúdo, um percurso gerativo do sentido no interior do texto:

Entendemos como válida essa preocupação de Greimas ao sugerir a “vulgarização”, nestes termos, da ciência, porque o que temos percebido por meio de participação em eventos científicos das ciências da linguagem é que existe uma espécie de orgulho intelectual em relação à boa parte dos colegas que apresentam trabalhos, participam de mesas redondas, fazem conferências ou ministram palestras, quando se colocam em pedestais e de lá não descem, provocando um efeito de distanciamento com boa parte da plateia, por conta de uma linguagem hermética utilizada. Que importância teria uma teoria se não beneficiasse o maior número possível de pessoas? Prova de que falamos para nós mesmos, neste sentido, está na pouca participação, por exemplo, dos acadêmicos regulares de graduação, ou mesmo daqueles em iniciação científica, nos debates que seguem as conferências (SANTOS, 2014, p. 2).

O problema da ampliação do sentido com base em análises parciais das redações que fizeram parte de sua coleta de dados poderia ser resolvido com

a proposta de intervenção por meio de sequências didáticas que apresentassem a teoria semiótica de Greimas. Santos percebeu que os alunos pesquisados, diante dos enunciados, não sabiam como iniciar sua análise, possivelmente pela falta da definição clara de uma teoria por parte de seus professores. Em contrapartida, outro problema não intencionado surgia: eram os erros de sintaxe, de concordância verbal, acentuação, coesão e coerência e ortografia de acordo com a norma padrão.

É neste sentido que esta pesquisa irá contribuir na ampliação das pesquisas de Santos, ou seja, além da falta de uma leitura crítica eficiente e um modelo teórico que os guie pelos caminhos da compreensão do texto, também mecanismos de verificação, autocorreção e solução de seus próprios desvios da norma padrão.

Além desta contribuição com relação à expansão das pesquisas de Santos quanto ao sentido e da verificação e intervenção concernente ao aspecto sintático, a exploração do gênero “tiras” que acopla a linguagem ora não verbal, ora sincrética, este trabalho também contribuirá com a semiótica sincrética, campo de pesquisa em pleno desenvolvimento.

A Teoria Semiótica da Figuratividade é uma das teorias mais competentes da atualidade, pois propõem novas possibilidades em estratégias de leitura, compreensão e entendimento de texto.

A Teoria Semiótica da Figuratividade Visual criada pela professora e pesquisadora Dra. Nícia Ribas D'Ávila em meados dos anos 80 – 90 foi inspirada no Percurso Gerativo do Sentido, de Greimas. Esta teoria foi elaborada para analisar as imagens, obras de artes, esculturas, música, ou seja, todos os elementos que permeiam a arte que é vista como linguagem ou texto. A teoria daviliana permite apreender, desconstruir e gerar um enfoque do sentido inserido nos textos visuais, visto que toda a imagem possui um engendramento de traços e formas portadores de sentido, onde estas figuras falam de modo coerente.

Estes elementos *figurais* apresentam-se investidos de uma espécie organizada de semas englobantes, tais como: *tracema*, *colorema*, *cromema*, *textuarema*, *densirema*, *saturema*, *largurema*, *alturema*, *extensurema*, *profundema*, etc. Esses termos foram criados por Nícia D'Ávila em sua Teoria Semiótica da Figuratividade Visual. São neologismos por derivação para torná-los

mais acessíveis e aplicáveis segundo a complexidade da teoria em questão. Os semas englobados apresentam-se nas categorias semânticas tais como: claro/escuro, longo/curto, alto/baixo, grosso/fino, entre outros.

São as marcas tipográficas, estes tracemas, os pontos, os pontuemas (D'ÁVILA, 2007 e 2015), as linhas, as linhas curvas, que vão funcionar como estimuladores oriundos do texto e do repertório, do conhecimento adquirido pelos alunos e que possibilitam a compreensão e a construção da coerência.

Segundo D'Ávila (2015, p. 108) tracemas são os semas do traço/linha, i.e. os traços ou linhas que unem os pontos (pontuemas).

A linha, enquanto iteratividade dos pontos/traços é uma unidade de base mínima primitiva e significativa na imagem. Ela é, enquanto signo, a menor distância entre dois pontos/traços. Essa linha tem superfície, posicionamento, direcionalidade e finitude, definida por seus tracemas [...] (D'ÁVILA, 2015, p. 108)

Ao ampliar esta metodologia, D'Ávila realiza um grande desejo de Greimas: afastar a linguagem não verbal, da verbal, diante da análise semiótica dos conteúdos, mostrando assim, a autonomia e arcabouço semióticos dos conteúdos de caráter não verbal.

A estruturação do percurso para a análise do não verbal assemelha-se ao Percurso Gerativo do Sentido proposto por Greimas. Os elementos figurais como os tracemas, as linhas curvas, os pontos são perceptíveis por parte dos alunos que inferem a partir deles, conotações eufóricas ou disfóricas, como se pôde constatar em algumas redações.

2.4.1. O texto sincrético e o gênero textual preferido dos alunos: as “tirinhas”.

A escolha do gênero textual “tirinha” (Apêndice 3) para interpretação do primeiro grupo deve-se ao fato de que, por estar no livro didático, é considerado adequado para a faixa etária e escolaridade dos alunos pesquisados, mas poderia ser qualquer outro gênero que atendesse aos propósitos da atividade.

A escolha da história em quadrinhos (Apêndice 4) para interpretação do segundo grupo foi um trabalho mais difícil, pois deveria ser um pouco mais longa que uma tirinha, mas não tão extensa e deveria conter elementos de narratividade que pudessem ser percebido pelos alunos. Outro fator importante é que os dois gêneros textuais trazem a linguagem verbal e não-verbal, ou seja, trata-se de um texto sincrético (verbo-visual)¹², cuja interpretação mostra a contribuição de D'Ávila com este vasto campo de pesquisa que a semiótica francesa ora desenvolve¹³.

O texto verbal como sabemos é aquele texto que é representado por elementos textuais (palavras) e seguem uma estrutura de acordo com o gênero específico. O texto não-verbal é aquele representado por imagens, sem o suporte da palavra. Já o texto sincrético é a junção dos dois.

De acordo com Greimas & Courtés (1979),

“o sincretismo como procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne.” (GREIMAS & COURTÉS, 1979, p. 426)

No caso das tirinhas e histórias em quadrinhos, além do verbal, são incluídos o gestual, as expressões das personagens, o tamanho da letra, as onomatopeias e a disposição das imagens em relação às palavras. É neste sentido “mais amplo” que “serão consideradas” as tirinhas e histórias em quadrinhos nesta proposta, como dizem os semioticistas aqui referenciados que chamam de sincréticas “as semióticas que – como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação” (GREIMAS & COURTÉS, 1979, p. 426). As tirinhas e histórias em quadrinhos, portanto incluem-se igualmente nessas linguagens.

¹² Conforme define D'Ávila em seu livro (2007). Confira Referência Bibliográfica.

¹³ Pesquisas de Santos sobre as possíveis “Caixas Pretas” deixadas por Greimas em sua semiótica mostram que D'Ávila teria preenchido uma destas “lacunas” conforme se nota pelo texto “O Que Fizeram das “Caixas Pretas” de Greimas”? de autoria do semioticista em parceria com Ana Cândido (em prelo).

Não é de hoje que se percebe a preferência dos alunos de ensino fundamental pelas histórias em quadrinhos e tirinhas. Mesmo com a crise da leitura, esse gênero nunca escapa a sua escolha. Cada vez mais, são criados heróis e anti-heróis nas HQs, que são admirados por eles. As HQs estão em todos os lugares: jornais, gibis, até mesmo nos livros didáticos, com o intuito de chamar a atenção desse jovem público leitor. Elas também estão nas análises semióticas.

Ivan Lopes e uma série de articulistas em “Semiótica, objetos e práticas” (2013), falam da semiótica aplicada à canção, ao cinema, a dança, ao discurso político, ao futebol, a mitologia, a publicidade, a literatura e as histórias em quadrinhos. Esse trabalho, portanto, do ponto de vista da análise das HQs não é inédito, o que apresenta de novo é a experiência do trabalho com as tirinhas, em termos locais, na escola pública de Três Lagoas, expostas para a análise dos alunos.

Eisner (1999) em seu livro “Quadrinhos e arte sequencial” chamou as HQs de “arte sequencial” e que tiveram início nas pinturas rupestres. Já “Ilanonne e Ilanonne (1994), segundo Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, “admitem que, embora se possam encontrar rudimentos das HQs na arte pré-histórica, os precursores desse gênero, tal como o conhecemos hoje, surgiram apenas na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Busch e Topffer” (MENDONÇA, 2010, p. 210).

No entanto, consolidaram-se nos jornais a partir do século XX, onde estão até hoje. Seu suporte principal é o gibi ou almanaques, mas foi no jornal que ganharam todo espaço que têm hoje e se popularizaram. Alcançaram, desde o público mais jovem até o público adulto. Assim, criaram-se também as histórias destinadas a cada público específico.

Para muitos autores, a definição de tal gênero é bem fácil, pois somente de olhar sabemos que se trata de uma HQ. Porém quando se fala da tipologia, fica um pouco mais difícil, pois não se pode dizer que será sempre narrativa ou injuntiva. Existe uma variedade de tipos dentro de uma HQ. Por conta disso, as HQs tornam-se um material primordial em sala de aula, principalmente por poder ser de caráter sincrético.

A partir das HQs, várias outras ramificações foram surgindo como os cartuns, a caricatura, as charges, as tirinhas, os mangás; cada qual com sua especificidade. Vajamos então, nosso foco de estudo: as tiras, ou tirinhas, como ficaram mais populares.

Para Mendonça (2010)

“as tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia) [...] Dividimos as tiras fechadas em dois tipos: (a) tiras piadas, em que o humor é obtido por meio de estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral [...] (b) tiras de episódios, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação.” (MENDONÇA, 2010, p. 214)

Ao contrário do que afirma Mendonça (2010) que “as HQs ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha” (p. 218), hoje elas aparecem com muita frequência nos livros didáticos e avaliações externas (vestibulares e Enem). Porém, não são consideradas para leitura com o mesmo rigor de um conto, romance ou crônica, por estarem no nível literário. Existem duas categorias, o literário e o não literário, no qual, as HQs se inserem.

Contudo, pode-se ver a preocupação de seus produtores de criar o encantamento na leitura dos clássicos literários “obrigatórios”. Pensando nisso, surgiram alguns livros clássicos da literatura brasileira em quadrinhos como a “*Coleção Clássicos Brasileiros em HQ*” da editora Ática, que são versões adaptadas de alguns romances clássicos de nossa literatura. Seguindo a máxima do clichê se você “não pode vencê-los, junte-se a eles”, esta é uma tentativa de que os jovens e adolescentes ao menos conheçam uma “pitada” da obra literária, pois em sua maioria, os quadrinhos não contam a história na íntegra, por haver uma adaptação ao gênero, porém a de se considerar que isso reflete aquela preocupação.

Para Mendonça (2010) tal surgimento deve-se ao fato de que “ler quadrinhos é muito fácil”, porém:

“determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase que destinadas apenas aos “iniciados” nos enredos de seus personagens. Em outros casos, ao contrário, as HQs podem ter uma função didática, sendo utilizadas para dar instruções ou para persuadir, em campanhas educativas” (MENDONÇA, 2010, p. 218)

Mendonça (2010) ainda chama atenção para o fato de que, mesmo que a partir da década de 90 as HQs começaram a aparecer nos livros didáticos de português, sempre lhes foram destinadas seções menos “importantes” do tipo “Divirta-se”, “Só para ler”, sendo raro quando aparecem como texto central da unidade didática. Uma boa forma de explorar as HQs é levar os alunos a perceberem as estratégias discursivas utilizadas e ainda

“estudar elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento etc.), o tamanho e o tipo das letras (para sentimentos como a raiva, o grito, o amor, a indiferença etc.), os sinais usados no lugar das letras (para os palavrões, para línguas estrangeiras ou extraterrestres), a disposição do texto (sem parágrafos ou travessões), [...] a relação disso tudo com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui, sem dúvida, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem nas HQs.” (MENDONÇA, 2010, p. 220)

Mendonça (2010) sugere também atividades de criação de HQs pelos alunos, como transformar um conto ou história em HQs, sempre pensando em torná-las o mais compreensível possível e pensando também em públicos diferentes.

Feito este resgate da origem e função das HQs, importa agora apresentar as estratégias de correção que conduziram à retextualização do texto escrito, primeira análise dos alunos do objeto posto, para o texto escrito, segunda análise dos alunos para o mesmo objeto.

2.5. Estratégias de correção

2.5.1. A Retextualização do texto escrito para o texto escrito

As atividades de retextualização, a partir da interpretação primeira do enunciado na prática da sequência didática, em que se explorou a semiótica de Greimas como base para o ensino dos três níveis possíveis de leitura do texto, contam com as sugestões de Luiz Antonio Marcuschi em seu livro “Da fala para a escrita” (2010) para solucionar os problemas de concordância verbal, nominal, ortografia, etc., encontrados nas redações.

Marcuschi apresenta de forma simples e objetiva a passagem da fala para o texto escrito. Apresenta duas nomenclaturas importantes para o processo: a Transcrição, que é a passagem da fala para a escrita, exatamente como foi gravada ou ouvida; e a Retextualização, que é a passagem da transcrição para uma escrita de acordo com o gênero pretendido.

Para Marcuschi (2010) “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem [...] retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato” (p. 47).

O pesquisador apresenta um quadro das possibilidades de retextualização:

Fala → Escrita (entrevista oral para entrevista impressa)
 Fala → Fala (conferência para tradução simultânea)
 Escrita → Fala (texto escrito para exposição oral)
 Escrita → Escrita (texto escrito para resumo escrito) ¹⁴

(MARCUSCHI, 2010, p.48)

Sobre transcrição e retextualização, Marcuschi (2010) define que transcrever é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados; já na retextualização, a

¹⁴ Ver mais especificamente em MARCUSCHI, 2010, p. 49.

interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem. (p. 49)

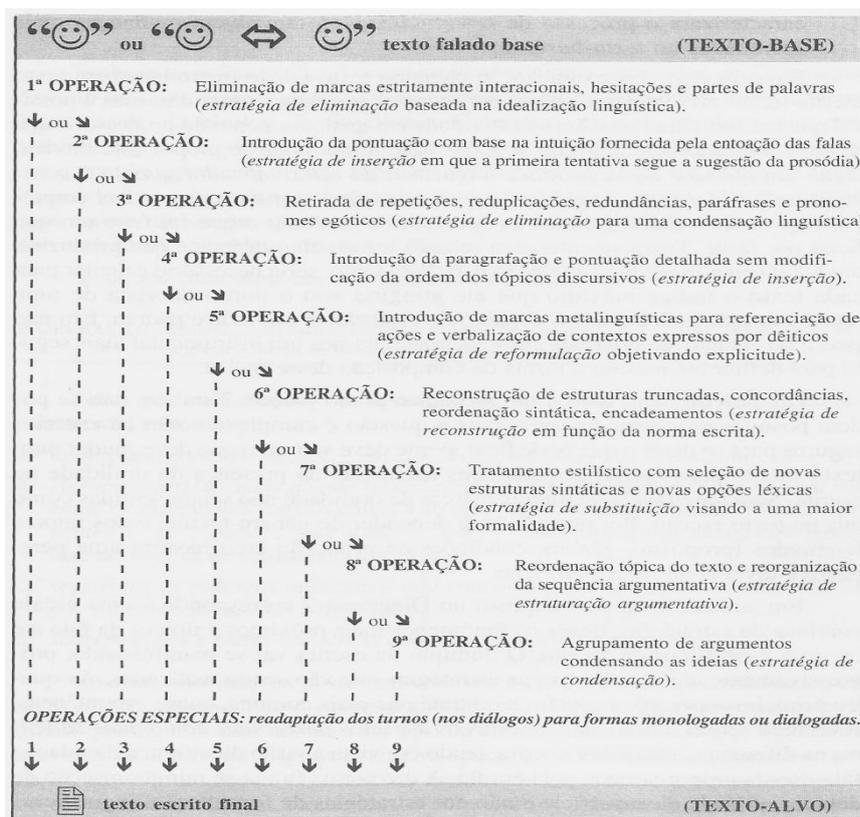
Marcuschi (2010) esclarece que “transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro. A transcrição representa uma passagem, uma transcodificação (do sonoro para o grafemático) que já é uma primeira transformação, mas não é ainda uma retextualização” (p. 51).

Para o processo de retextualização, existem alguns pontos de partida a serem considerados: “(a) O propósito ou objetivo da retextualização; (b) A relação entre o produtor do texto original e o transformador; (c) A relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; (d) Os processos de formulação típicos de cada modalidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 54).

O modelo apresentado por Marcuschi, entretanto, não deve ser tomado como receita, nem garante que o processo de retextualização aconteça na mesma sequência apresentada. É apenas heurístico, mas que poderá ser usado tanto no ensino como na investigação, como o próprio autor afirma.

O modelo apresenta nove operações sendo que da 1ª a 4ª seguem regras de regularização; e da 5ª a 9ª regras de transformação. Enfatiza que não precisa ser numa sequência da 1ª a 9ª, pois em qualquer etapa pode-se chegar ao texto base. Cabe ao indivíduo avaliar até qual etapa é necessário começar ou parar.

Reproduzimos, a seguir, as nove operações de Marcuschi (2010, p. 75):



Como vemos no modelo de Marcuschi, há o incentivo ao trabalho com a língua, quando realizado nesta perspectiva, dizendo que é um bom ponto de partida, não só para uma melhor compreensão da oralidade na sua relação com a escrita, mas para um melhor tratamento da oralidade em si mesma.

Cabe salientar que neste trabalho se utiliza o procedimento de retextualização, da escrita para a escrita, não seguindo o modelo de Marcuschi quando fala da escrita para a escrita, estabelecendo o par “texto escrito para resumo escrito”, mas do texto escrito (primeira escrita) para o texto escrito (segunda escrita, depois da intervenção).

São algumas dessas operações (3ª operação, 4ª operação, 5ª operação, 6ª operação) que foram aplicadas neste trabalho quando das discussões iniciais em torno da leitura do *corpus* que foi apresentado aos alunos, sua primeira escrita interpretativa (textualização) e sua reescrita após a sequência didática (retextualização).

Diante da coleta das primeiras escritas interpretativas dos alunos, antes da intervenção e das segundas escritas, após as atividades sequenciais com a teoria semiótica, surgia a questão da metodologia a ser adotada,

recorrendo-se e inspirando-se na correção textual-interativa de Eliana Donaio Ruiz (2015).

2.5.2. Como corrigir as redações?

Ruiz utiliza o termo “correção textual-interativa” (2015) em seu livro “Como corrigir redações na escola”, resultado de sua tese de doutorado, em que traz uma análise dos tipos de correções feitas por professores numa amostragem de 161 redações (escritas e reescritas), de diversos gêneros textuais, entre 1991 e 1996, em uma escola municipal, duas estaduais e três particulares da região de Campinas/SP, de alunos do ensino fundamental e ensino médio.

Ruiz (2015) define o termo correção como “o texto que o professor faz por escrito (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2015, p. 19). A autora reconhece que muitas vezes a “correção” não deve ser somente de forma escrita, mas também de forma oral durante as aulas, mas para sua tese, ela utilizou apenas o que estava escrito. Complementa dizendo que o que chamamos vulgarmente de “correção”, apresenta ao aluno algum tipo de “infração” cometida em seu texto.

Em seu livro há quatro tipos de correções aplicadas aos textos analisados – correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória e correção textual-interativa. Para descrever as três primeiras formas de intervenção empregadas pelos professores, tomou como referência a tipologia de correção de redações mencionada pela italiana Serafine (1989)¹⁵, porque segundo Ruiz, muito se aproxima das correções encontradas nos textos considerados dos alunos.

A correção indicativa acontece quando o professor marca “junto à margem as palavras, as frases e os períodos que apresentam erros ou são pouco claros” (RUIZ, 2015, p. 36), limitando-se a deslizes ortográficos e lexicais.

¹⁵ SERAFINI, M.T. Como escrever textos. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

A correção resolutive “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros [...] fornecendo um texto correto [...] reflete a opinião do professor” (RUIZ, 2015, p. 41).

A correção classificatória “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação [...] deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno” (RUIZ, 2015, p. 45).

O quarto tipo de correção - correção textual-interativa – não foi prevista por Serafini (1989), portanto Ruiz a estreou dando nome e definição. Segundo ela, esse tipo de correção caracteriza-se pelos “comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno”, espaço que a autora apelidou de “pós-texto” (RUIZ, 2015, p. 47), que é o espaço que fica na folha devido o não preenchimento das linhas pela escrita do aluno (RUIZ, 2015, p. 48). A correção acontece por meio de um texto, que a autora chamou de “bilhetes”, com indicações de como o aluno deve proceder na correção de seu texto.

O texto do professor nesse tipo de correção tem duas funções: “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno [...], ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção do professor” (RUIZ, 2015, p. 47). Essa categoria de correção adotada neste trabalho tem por objetivo incentivar o trabalho de reescrita do texto pelo aluno, além de revelar certa afetividade entre os sujeitos professor e aluno (RUIZ, 2015, p. 49). Foi com esta intenção que a metodologia geral, sobre a qual se fala agora, foi adotada para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

3.1. Pesquisa quantitativa e qualitativa sobre hábitos de leitura e gêneros textuais preferidos

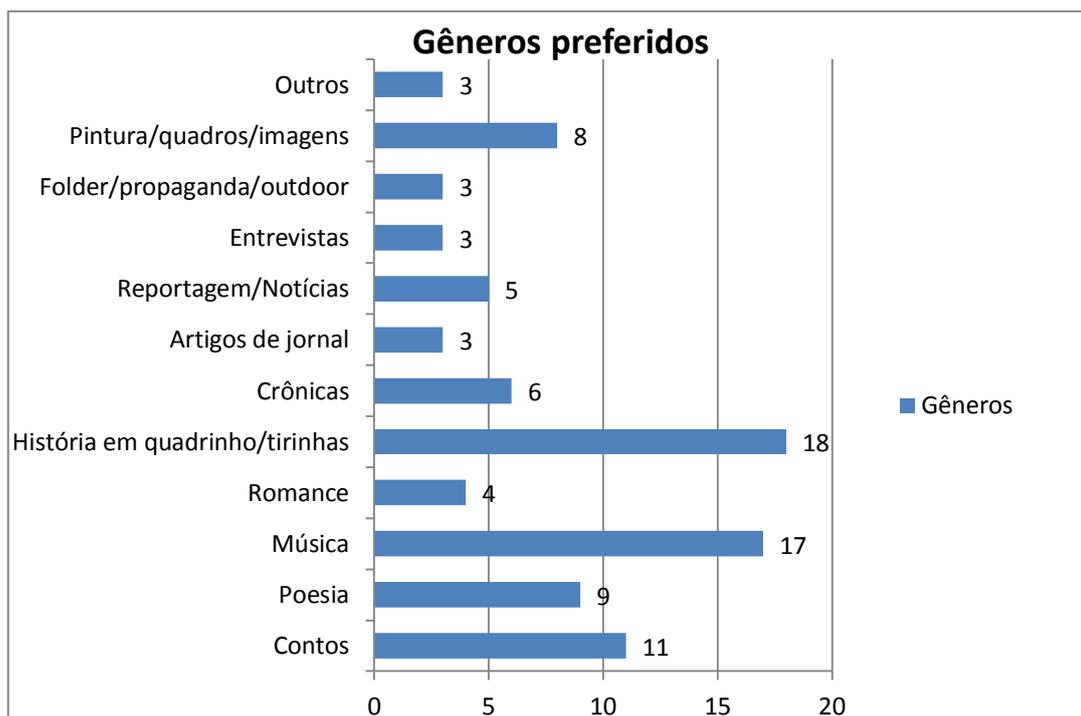
O questionário (Apêndice 1) sobre os hábitos de leitura e interpretação textual foi respondido pelos dois grupos de alunos do 8º ano das duas escolas em que as pesquisas tomaram lugar. No entanto o questionário respondido pela turma do 8º ano C da escola Fernando Corrêa foi reelaborado (Apêndice 2), com a finalidade de serem mantidas as perguntas mais relevantes para a pesquisa.

Eles foram orientados a responderem sozinhos, sem a opinião de nenhum colega ou amigo da sala, numa amostragem de 12 modalidades, observando que os gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas, *Folder*, Propaganda e *Outdoor*, e Pinturas, Quadros e Imagens estão numa mesma opção por serem parecidos, o que no segundo questionário aplicado ao outro 8º ano, foi modificado. Importante observar também que cada aluno poderia escolher mais de uma opção para os gêneros que mais gostam e que menos gostam.

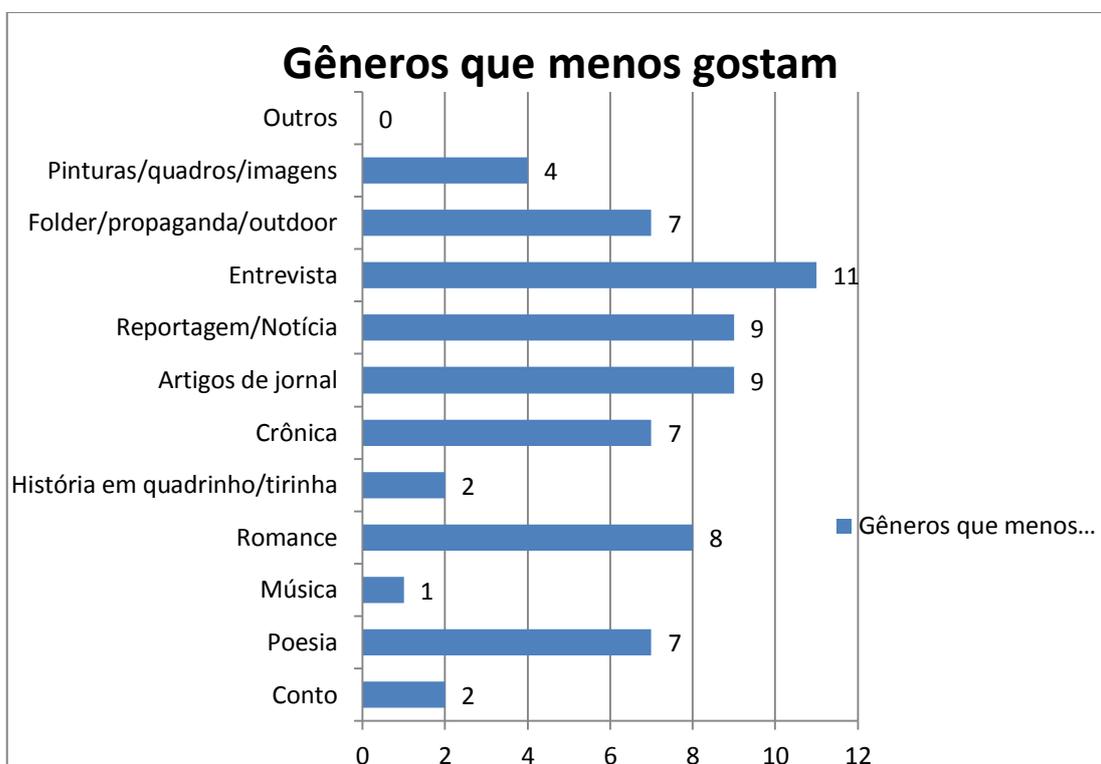
3.1.1. Resultados das pesquisas quanto ao gênero na Escola Dom Aquino.

Inicialmente, o questionário foi respondido por 26 alunos do 8º ano “C”, da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa de Três Lagoas, no segundo semestre de 2015, a fim de se conhecer suas práticas leitoras e quais gêneros textuais mais gostavam, dentre as modalidades conto, poesia, música, romance, história em quadrinhos/tirinhas, crônicas, artigos de jornal, reportagem/notícia, entrevista, folders/propagandas/outdoors, pintura/quadro/imagem.

Segue um gráfico que apresenta a porcentagem dos gêneros que o grupo do 8º ano C da escola Dom Aquino Corrêa apontou como preferidos e em seguida um gráfico ilustrativo:



Observe-se agora gráfico ilustrativo com a amostragem dos gêneros que menos gostam:



Como se pode observar, as duas tabelas se completam, pois se na primeira o gênero “Tirinhas” foi o mais escolhido, na segunda foi o menos escolhido. Pode parecer irrelevante, mas não é. Pode-se dizer que a segunda

afirma as informações da primeira. Do mesmo modo que os menos escolhidos na primeira tabela foram os mais escolhidos na segunda. Assim, verifica-se um forte indício de que devemos trabalhar com tal gênero.

Outra hipótese para escolha dessa modalidade seria a faixa etária dos alunos, porém para esta descoberta seriam necessárias outras pesquisas com alunos de outras idades e séries.

A faixa etária dos alunos está entre 12 e 16 anos, dos quais, 7 são do sexo feminino e 20 do sexo masculino.

Na parte específica do questionário sobre o quê gostam de ler, motivo do porquê leem e a quantidade de livros que leram naquele ano (2015) 14 alunos responderam que gostam de ler, fornecendo motivos diversos, dentre eles, destacamos:

- “Porque começo a imaginar o que leio”;
- “Porque estimula a criatividade”;
- “Gosto de histórias”;
- “Porque ajuda eu adquirir mas conhecimento tanto na vida tanto nas histórias”;
- “Porque lendo a gente aprende mais”;
- “Ocupo a mente lendo e deixo os problemas de lado”;
- “Gosto de imaginar as coisas na minha mente”;
- “Porque é interessante conhecer coisas novas”;
- “Porque gosto de conhecer novas histórias”;
- “Porque gosto de ocupar meu tempo”;
- “Sou acostumado a ler muitas vezes”;
- “Pois ajuda a melhorar o desempenho da leitura”;
- “Porque é educativo”;
- “Porque é interessante”.

Na pergunta que procurou verificar sua capacidade ou habilidade para interpretar qualquer tipo de texto e o motivo da leitura, a maioria dos alunos respondeu que não consegue interpretar qualquer tipo de texto, o que nos reforça a hipótese de que precisa de incentivo (motivação), de uma teoria ou método (talvez um roteiro de leitura).

Os que responderam que conseguem interpretar todo tipo de texto foram poucos, mas no geral foram os mesmos que responderam que gostam de ler, o que nos faz afirmar que quanto mais se lê mais se adquire a competência leitora.

Na questão que pedia a opinião sobre a importância de “saber” ler e interpretar os textos e a razão para tal, todos responderam que consideram importante e todos deram justificativas positivas. Entendemos, portanto, que os alunos têm a consciência de que precisam saber interpretar e que essa habilidade é primordial para vários processos do dia-a-dia.

Na pergunta que procurava aferir sobre seu constrangimento ou não em não conseguir interpretar um texto ou imagem, somente sete alunos responderam que “sim”. Esta pergunta foi feita para identificar se teriam alguma barreira ou traumas com a leitura. Dos sete, quatro disseram anteriormente que gostam de ler e três disseram que não gostam de ler, o que nos faz entender que tal constrangimento não lhes impediu de ler outras vezes.

Quanto à pergunta sobre a existência de um método que os ajudasse a interpretar melhor os textos e imagens, a maioria respondeu que gostaria que esse método existisse e cinco alunos responderam que não seria necessário, sendo que três disseram já saber interpretar, e dois não gostam de ler e não acham a leitura importante.

Todos responderam que não conhecem e nunca ouviram falar de Semiótica, o que leva a pensar que essa teoria aqui utilizada é pouco difundida e utilizada nas escolas.

Este fato motivou um trabalho desta envergadura em que se propôs levar a teoria para a sala de aula com o objetivo de ser utilizada de maneira didática, provocando-se o efeito de aproximação com a linguagem dos alunos e verificando-se quais as suas contribuições para a interpretação textual e, de forma especial, para o texto não verbal ou sincrético.

Como o gênero preferido foi tirinhas, foi selecionada uma tirinha (Apêndice 3) do escritor Ziraldo, “pai” do “Menino Maluquinho”, a qual foi retirada do livro didático Projeto Teláris - Língua Portuguesa da Editora Ática (2012), utilizada em sala de aula, que foi exposta aos educandos para que a interpretassem e escrevessem o que entenderam do texto lido, utilizando seus

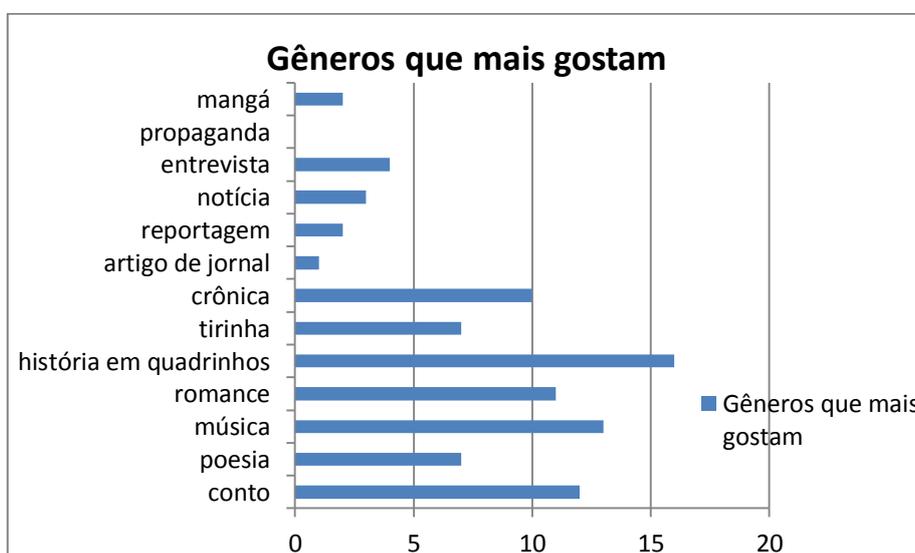
conhecimentos prévios e as técnicas de interpretação aprendidas em sala de aula com seus professores de anos anteriores.

A “tirinha” selecionada foi apresentada aos alunos e solicitou-se que lessem e fizessem suas interpretações e escrevessem o que entenderam e que teriam os 30 minutos da aula para essa atividade. O objetivo dessa atividade foi verificar qual o nível de leitura e interpretação que os alunos demonstrariam e a forma que escreveriam o que entenderam. De posse das escritas, foi elaborada uma sequência didática como meio de auxiliá-los em interpretações futuras.

3.1.2. Resultados das pesquisas quanto ao gênero textual na Escola Fernando Corrêa.

No primeiro semestre de 2016, um novo questionário (Apêndice 2) foi respondido por 33 alunos do 8º ano C, da Escola Estadual Fernando Corrêa a fim de se conhecer as práticas leitoras e quais gêneros textuais eram os preferidos dessa turma, dentre as modalidades contos, poesias, músicas, romances, histórias em quadrinhos, tirinhas, crônicas, artigos de jornais, reportagens, notícias, entrevistas, propagandas. Outra meta era saber se teriam a mesma preferência da turma anterior.

Os gráficos que seguem mostram os resultados das pesquisas quanto ao gênero realizadas com o 8º ano C da escola estadual Fernando Corrêa.

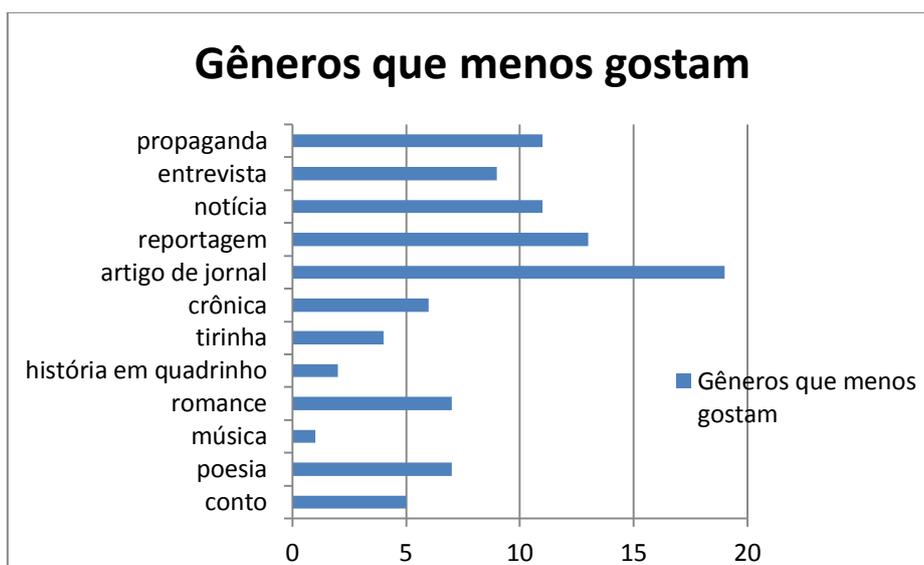


Como se pode ver, os resultados nas duas escolas foram similares. Talvez incida no fato de ser um gênero de fácil leitura e com ilustrações, ou ainda pela faixa etária dos alunos. Poderíamos inferir essa informação de que esse possivelmente seria o gênero escolhido, mas precisaríamos provar por meio de pesquisa.

Um dado importante a se destacar é que nos dois grupos pesquisados os gêneros preferidos foram as histórias em quadrinhos e a música. Cabe lembrar que no segundo questionário aplicado nesta segunda escola, os gêneros história em quadrinhos e tirinhas foram separados.

Outro gênero se destacou aqui, o conto, pelo fato de ser um gênero muito trabalhado desde o ensino fundamental I, mas para se afirmar categoricamente, seria preciso mais pesquisas.

Observe-se agora gráfico ilustrativo com a amostragem dos gêneros que menos gostam:



Da mesma forma como foi na outra escola, aqui os gêneros menos votados como preferidos foram os mais votados como gêneros que menos gostam. Fato óbvio, mas que se fazia necessário mostrar nesta pesquisa. A constatação mostra que os alunos não responderam de qualquer maneira ao questionário e foram coerentes em suas respostas e preferências.

Na parte específica do questionário sobre o quê gostam de ler, sobre o motivo que leem e a quantidade de livros que leram no ano de 2015 ou 2016, 22 alunos responderam que gostam de ler, fornecendo motivos diversos, dentre eles:

- “Porque aumenta meu conhecimento”
- “Porque é um entretenimento”
- “Porque distrai e melhora a leitura”
- “Porque gosto de histórias”
- “Porque lendo posso melhorar meu vocabulário”
- “É um jeito de viajar na imaginação e às vezes mostra algo que não passa em filmes”
- “Porque é bom para passar o tempo”
- “Porque consigo melhorar na leitura e na interpretação de texto”
- “Porque ler me traz criatividade”
- “Porque eu conheço novos sentimentos”
- “Porque lendo você descobre os mistérios, as curiosidades do texto, algo diferente”.

Dos alunos que disseram não gostar de ler, apenas três não leram nenhum livro em 2015 ou 2016, dentre os seis que disseram não gostar de ler.

Na pergunta que procurou verificar sua capacidade ou habilidade para interpretar qualquer tipo de texto e o motivo da leitura, dez dos alunos responderam que não conseguem interpretar qualquer tipo de texto, o restante dos alunos disseram que depende do texto, pois consideram alguns mais fáceis de compreender do que outros. Essa informação reforça a hipótese de que precisam de incentivo (motivação), de uma teoria ou método, ou mesmo um roteiro de leitura.

Na questão que pedia a opinião sobre a importância de “saber” ler e interpretar os textos e a razão para tal, apenas um aluno respondeu que não acha importante, justificando que é chato ler, dizendo ser uma perda de tempo, o restante dos alunos da sala respondeu que considera importante, e todos deram justificativas positivas.

Na pergunta que procurava saber o que fazem quando não entendem algo que estão lendo, a maioria dos alunos da sala respondeu que leem novamente até encontrar o que estão procurando, outros disseram perguntar para alguém que já leu. Um aluno disse pesquisar no *google* ou dicionário, outro disse fazer um resumo, outro disse ir para um lugar calmo, outro disse grifar partes importantes.

Como o gênero preferido foi história em quadrinhos, foi selecionada uma história em quadrinhos (Apêndice 4) do escritor Maurício de Sousa, a qual foi retirada do *blog* História e Quadrinhos¹⁶ criado por Caiol, que se expôs aos educandos para que a interpretassem e escrevessem o que entenderam do texto lido, utilizando seus conhecimentos prévios e as técnicas de interpretação aprendidas em sala de aula com seus professores de anos anteriores.

A história em quadrinhos selecionada foi apresentada aos alunos e pediu-se que lessem e fizessem suas interpretações e escrevessem o que entenderam e que teriam os 30 minutos da aula para essa atividade. O objetivo dessa atividade foi, como na turma anterior, verificar qual o nível de leitura e interpretação os alunos demonstrariam e a forma que escreveriam o que entenderam. De posse das escritas, foi elaborada uma sequência didática como meio de auxiliá-los em interpretações futuras, como se verá a seguir.

3.2. Análise comparativa da interpretação inicial e final após a SD

Antes da análise de dados propriamente dita cabe salientar que o grupo pesquisado foi composto de 33 alunos que produziram as duas versões interpretativas segundo a proposta do *antes* e *depois* da sequência didática, mostrando os níveis de leitura possíveis do texto, perfazendo, ao final, um total de 56 redações, produto desta análise comparativa.

Quanto ao seu teor, as análises foram realizadas num viés semiótico, mesmo que durante a SD alguns aspectos da norma-padrão tenham sido valorizados numa perspectiva interativa.

Os nomes dos alunos serão preservados, optando-se pela numeração via letras seguindo a ordem alfabética oficial da Língua Portuguesa e do alfabeto grego.

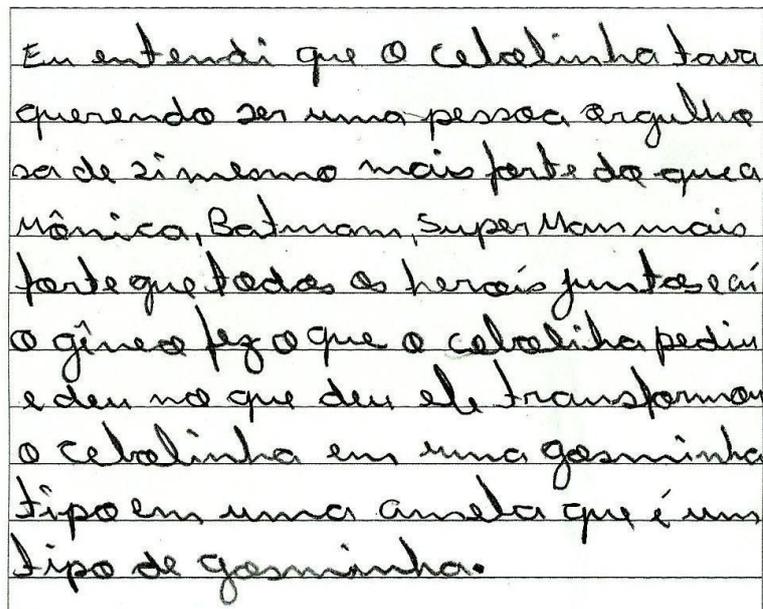
Como se trata de uma comparação, os textos serão apresentados na sequência temporal *antes* e *depois*.

¹⁶ Disponível em: <http://historiaequadrinhos.blogspot.com.br/2011/03/6000-acessos-cebolinha-mauricio-de.html>, acesso em 01/03/2016.

Em seguida são apresentados o *corpus* exposto para interpretação e a análise comparativa das produções dos alunos:



Aluno A, redação I



Eu entendi que o Cebolinha tava querendo ser uma pessoa orgulhosa de si mesmo mais forte do que a Mônica, Batman, Super Man mais forte que todos os heróis juntos e aí o gênio fez o que o Cebolinha pediu e deu no que deu ele transformou o Cebolinha em uma gosminha tipo em uma amêlta que é um tipo de gosminha.

Pode-se perceber que em seu primeiro texto, o aluno A, narra a história que leu, fazendo uma espécie de resumo da HQ. Ele conta o óbvio, o que conseguiu enxergar da história em quadrinhos, apresetando marcas de uma linguagem oral e cotidiana em “tava” ao invés de “estava”, usando “e aí” para representar a continuidade de seu discurso ao invés de usar uma conjunção, ou a pontuação adequada para esse momento de escrita.

Língua falada e língua escrita, são dois sistemas com estreita relação utilizados por eles. São dois sistemas de signos diferentes entre si, mas que acabam se misturando intimamente. A fala é nata, a língua escrita inata. Por ser a escrita representação da fala, alguns alunos desta faixa etária, ou ainda aqueles que não se apropriaram de todas as particularidades da língua escrita, escreveram exatamente como falam.

A primeira escrita revela um narrador que mostra a compreensão do texto pautada no /querer/ do actante-sujeito principal, Cebolinha, papel temático, como sujeito da auto-sanção cognitiva positiva, porque queria ser “mais forte do que a Mônica, Batman, Superman, mais forte que todos os heróis juntos” e a transformação de Cebolinha numa “gosminha” pelo gênio.

Redação II

Cabelinha ao encontrar a lâmpada mágica foi disfarçado, porque ele pensou que o gênio iria realizar desejo de modo que ele pensava.

Mas nada disso aconteceu, o gênio causou uma inflação que é apenas um fato real que acontece no dia a dia.

Lâmpadas mágicas e gênios são ficção, eu sei, coisas inventadas pela as pessoas nesta história a lâmpada mágica conduziu a Cabelinha a pegar, pois ele acredita que a lâmpada pode realizar seu desejo, isso representa manipulação por sedução.

Sedução acontece também quando um garoto se apaixona por uma garota, isso é porque a menina cativou o menino a gostar dela, pois ela tem boas características que nós meninos observamos e as meninas as mesmas coisas.

Já seu segundo texto apresenta uma organização em parágrafos, mesmo que não muito bem marcados.

No primeiro parágrafo percebe a frustração, no nível da abstração, das modalidades tímicas “euforia” versus “disforia”, utilizando o termo negativo no eixo dos contrários, revelador da quebra da expectativa do actante sujeito que se pode chamar de S1, por ocupar o papel principal em seu fazer no interior do texto em seu contracenar com S2, o gênio, objeto modal da realização de seu desejo.

Ele inicia o segundo parágrafo dando continuidade ao primeiro com uma conjunção adversativa “mas”, estabelecendo uma oposição, para chamar a atenção do leitor (BECHARA, 2014, p. 130) e para dizer que o personagem não conseguiu o que imaginava, identificando a inflação como algo real, fazendo parte de uma história fictícia.

Mesmo não utilizando bem o verbo “causar” não interfere no entendimento do que o aluno quis dizer, sendo somente um deslize por não encontrar no momento o verbo transformar ou tornar, verbos que manifestariam melhor o significado do que quis dizer.

Em seguida verifica-se que o aluno conseguiu identificar a categoria semântica da ficção *versus* realidade imprimida na HQ do primeiro nível de leitura do texto, o nível fundamental, mergulhando para o nível narrativo ao identificar que o ator social “Cebolinha”, papel temático, foi manipulado por sedução pela imagem da lâmpada, que se transforma num gênio que, por sua vez, faz parte de um mundo ficcional, explicando também que a lâmpada mágica além de fazer parte da ficção foi o objeto que causou em Cebolinha a manipulação, pois era o meio pelo qual ele poderia conseguir algo que queria.

Neste caso temos uma inversão de papéis, porque o que é objeto modal para o gênio em seu Programa Narrativo da transformação, doravante PN, torna-se sujeito manipulador de Cebolinha e este é um caso em que objeto passa a ser sujeito e sujeito passa a ser objeto.

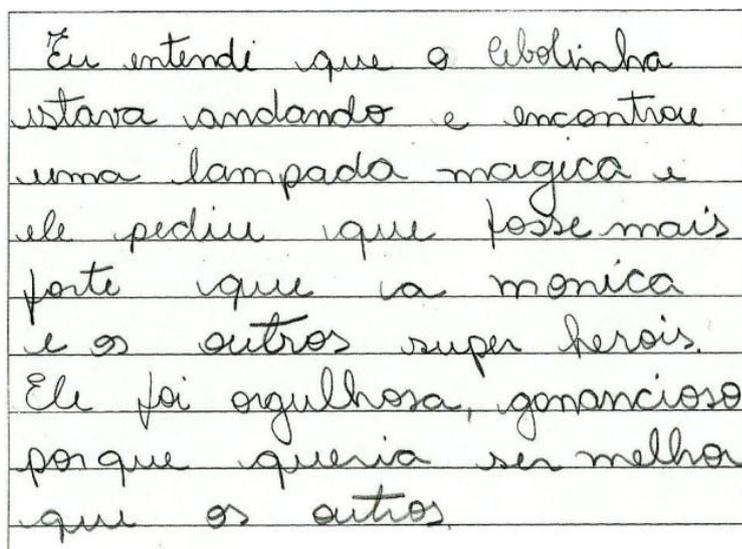
Segundo Santos (2015, p. 93), os objetos modais “São utilizados pelo destinador para modalizar o destinatário, isto é, dotá-lo do /querer, poder, saber, dever/, tornando-o competente no desempenho de seus programas narrativos”.

Tem-se na HQ uma inversão de papéis actanciais. Cebolinha, papel temático do sujeito que age no interior do texto, por isso se chama na semiótica actante sujeito, de destinador passa a destinatário manipulado pela crença (/crer/) de que ao encontrar a lâmpada /pode/ ter o seu desejo realizado, ao que o narrador textual vai dizer “isso representa a manipulação por sedução”, mostrando que captou que esta manipulação se dá porque faz o sujeito parar e olhar e é exatamente o que ocorre se o foco de análise for a linguagem não verbal do primeiro quadro, ao se observar a fisionomia do actante sujeito em seu encontro com a lâmpada.

Santos (2015), nas pegadas de Greimas e Courtés, explica que é na relação do sujeito com o objeto que se marca a existência e a distinção de ambos. Desta forma, pode-se distinguir o actante-sujeito do /fazer/, exercendo seu papel actancial cujo papel temático está investido no conhecido personagem “Cebolinha”, parte do repertório cultural do aluno, do objeto lâmpada que passa a sujeito ao /fazer/ Cebolinha (o sujeito em ação) /crer/ que aquilo pode torná-lo um sujeito realizado, fazendo-o sair de uma situação de junção, como sujeito disjuntivo, logo, virtualizado, para a situação de sujeito que pode realizar seu desejo.

O aluno, em sua segunda escrita, após a sequência didática, ousa ainda dar um exemplo da manipulação por sedução, quando diz que meninos ou meninas apresentam “algumas características” que seduzem um ao outro, “cativam” e levam ao apaixonamento.

Aluno B, Redação III



Eu entendi que a Ebdinha estava andando e encontrou uma lâmpada mágica e ele pediu que fosse mais forte que a monica e os outros super heróis. Ele foi orgulhoso, ganancioso porque queria ser melhor que os outros.

No primeiro texto do aluno B, pode-se perceber que igualmente ao aluno A, seu texto foi escrito demonstrando somente aquilo que está na superfície do texto, detendo-se somente a narrar as ações desenvolvidas na HQ. O que não acontece em seu segundo texto, já que apresenta mais conceitos referentes a aspectos mais abstratos no texto, que só são perceptíveis a quem os conhece e reconhece por meio de uma leitura mais cuidadosa.

No primeiro parágrafo ele se limita a um resumo da HQ e, no segundo, aplica uma sanção negativa cognitiva ao atribuir ao actante sujeito S1, a caracterização do sujeito “orgulhoso”, “ganancioso”, sujeito do /querer-ser/ “melhor que os outros”. É o que Barret (1968) citado por Santos em seu artigo “Na interface das estratégias de leitura instrumental e a leitura crítica: Reflexões e Sugestões” vai chamar de apreciação, “momento em que o leitor faz um julgamento final, emite sua opinião” (SANTOS, 2013, p. 70-71).

Já em sua segunda redação se percebe um texto mais estruturado e dividido em parágrafos.

Aluno B, Redação IV

Este texto é de gênero HQ de Maurício de Souza e tipologia narrativa e ocorre no campo.

Nessa história em quadrinhos o cebolinha quer ficar forte, nisso ele encontra uma lâmpada mágica e fica eufórico porque quer ser incrível.

Nos primeiros quadrinhos ele é tentado e seduzido pela lâmpada, pois quer ficar forte e achou uma maneira.

No segundo quadrinho é fácil afirmar que o que ele quer, vai se realizar.

É no 6º quadrinho acontece uma afirmação que o que pedisi se realizaria, e não foi o resultado que queria.

Essa narrativa faz parte de um mundo imaginário e ao mesmo tempo real pois acontece no nosso cotidiano.

No primeiro parágrafo, apresenta elementos da superfície do texto, tais como gênero e tipologia textual, autor e local onde se passa a história. Isto mostra que se conseguiu, como sugere Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2014, p. 174), “levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos”, por meio das práticas metacognitivas, antes mesmo da sequência didática semiótica.

Aciona-se, aqui, o seu conhecimento prévio, remetendo-o ao autor da HQ, Maurício de Souza, e à identificação do gênero textual HQ. Além disso, verifica-se que, embora não fale do nível discursivo, descreve que o evento da cena ocorre no espaço campo, o que neste nível se explora como espacialidade, local de ação do ator dentro de um determinado tempo, conforme o nível discursivo da semiótica francesa.

No segundo parágrafo, segue narrando o que acontece na HQ, mas introduz o conceito de euforia adequadamente ao dizer que Cebolinha fica eufórico por saber que a lâmpada mágica resolveria seus problemas o que se

pode pressupor que descobriu pela relação do sujeito com o objeto, ao observar o gestual, as marcas da alegria no rosto daquele sujeito que age no primeiro quadrinho onde a linguagem é apenas não verbal.

Essa visão é ampliada pelo sincretismo de linguagens do segundo quadro, a sequência II do enunciado em questão, quando o narrador da HQ concede voz ao gênio, produto da garrafa, demonstrando que houve a narratividade dentro de seu texto sincrético, uma vez que esta se caracteriza pela transformação do sujeito no interior do texto. O gênio se coloca à disposição como sujeito operador de seu desejo de se tornar “invencível” e isso é captado pelo aluno ao afirmar que Cebolinha “quer se tornar invencível”, ou seja, foi manipulado pelo gênio.

No terceiro parágrafo reconhece os conceitos de manipulação por tentação e sedução adequadamente, o primeiro porque se caracteriza pela oferta de algo material ao destinatário da mensagem e o segundo conceito por conta de ser uma imagem de algo que faz o sujeito parar diante de si e o olhar.

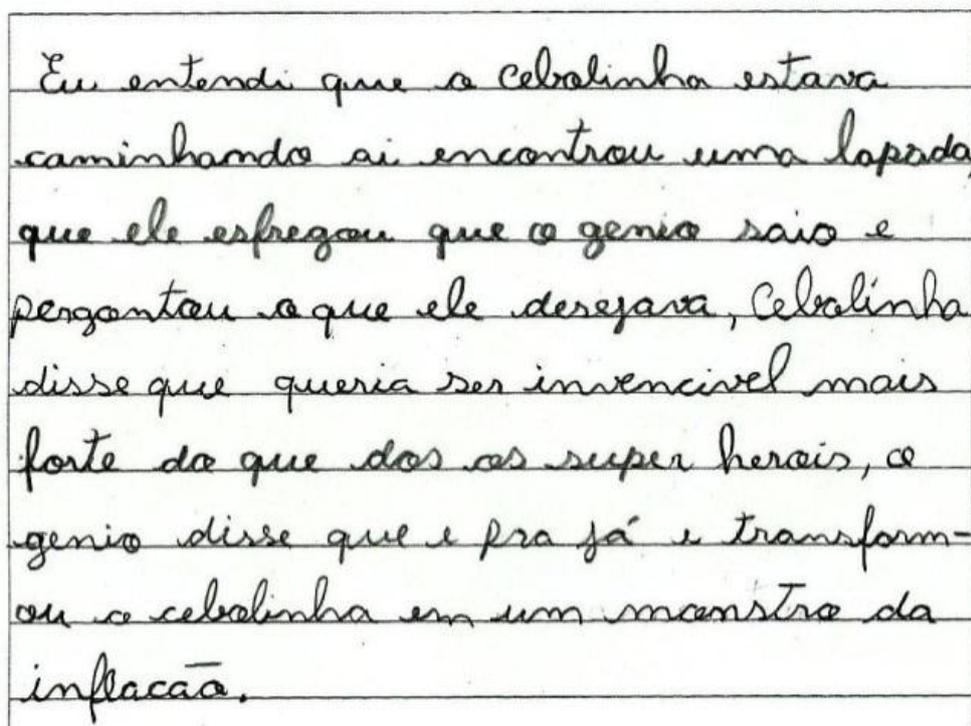
Na imagem da sequência I da HQ, a lâmpada apresenta-se diante de seu olhar e o faz inferir que ali está a chave da realização do seu desejo. É como se a lâmpada oferecesse a si mesma, ao sujeito como objeto modal, para sua competência e, ao mesmo tempo, como sujeito operador da missão da transformação de seu estado de disjunto a conjunto com a invencibilidade.

No quarto e quinto parágrafo descreve o que se afirma e o que se nega durante a HQ, explicando que no primeiro quadrinho o ator Cebolinha tem a afirmação de que poderá, enquanto actante sujeito, realizar seu desejo.

Porém, no sexto e último quadrinhos o sujeito não consegue entrar em conjunção com o objeto de desejo: ser mais forte, conforme se pode ver no último parágrafo, em que sua expectativa é frustrada pela surpresa, porque ao invés de ser transformado, sair de um estado de disjunção com a invencibilidade para a conjunção com o ser “mais forte”, “invencível”, tem-se a imagem de um animal que não corresponde com os termos comparativos utilizados como analogia pelo sujeito, como as figuras emblemáticas do “supelomão”, “batmão” e “todos os heróis juntos”. Ele queria ser uma espécie de “supercebolão”, cujo desejo, no plano da imanência textual, é ser ainda superior que todos os heróis juntos, fazendo surgir a categoria semântica do superior *versus* inferior.

Ao afirmar, no entanto, que a narrativa faz parte de “um mundo imaginário e ao mesmo tempo real” dá mostras de que percebeu a ironia da narrativa sincrética de Maurício de Sousa que se utiliza de sua arte como objeto modal para gerar reflexões sobre o cotidiano, ao estabelecer a figura da “inflação” que remete ao mundo real, não mais ficcional.

Aluno C, Redação V.



Eu entendi que a Cebolinha estava caminhando ai encontrou uma lapada que ele esfregou que o genio saiu e perguntou o que ele desejava, Cebolinha disse que queria ser invencivel mais forte do que dos os super herois, o genio disse que e pra ja e transformou o Cebolinha em um monstro da inflacao.

O primeiro texto do aluno C foi estruturado em um parágrafo, com alguns deslizes por não fazer uso da norma culta e por falta de pontuação, acentuação de palavras em “lapada” na segunda linha, “genio” e “saiu” na terceira, “invencivel” na quarta linha, “herois” na quinta e novamente “genio” na sexta linha, além de utilizar a palavra “ai” na segunda linha, onde poderia ter usado vírgula.

Do ponto de vista do sentido, sua leitura do texto é superficial, destacando o que é lido e visto na HQ, narrando somente com elementos explícitos.

Ele narra o encontro entre Cebolinha, papel temático, e uma lâmpada de onde ele, Cebolinha, tirou um gênio que o transformou num monstro chamado inflação.

Sua primeira redação mostra um percurso narrativo desde um sujeito destinador manipulador que faz com que um sujeito operador realize uma transformação, a de Cebolinha num monstro da inflação, mostrando a narratividade de seu texto. No entanto, não há uma visão crítica em que possa inferir a relação entre a inflação da HQ e a inflação na vida real.

Em seu segundo texto, pode-se perceber que o aluno C preocupou-se um pouco mais com a estrutura de seu texto, organizando-o em parágrafos. Alguns deslizes com a ortografia continuaram, mas percebe-se evolução em seu texto no que se refere ao sentido. Observe:

Aluno C, Redação VI.

Um belo dia, Cebolinha ficou eufórico por ter encontrado uma lâmpada por ter uma relação de ganho. Por que finalmente seu desejo seria realizado.

No mesmo instante um gênio apareceu foi positivo por poder realizar o desejo, no momento de pedir o desejo, de ser invencível, incrível que fosse mais forte que Mônica e todos os super-heróis juntos.

No último quadrinho acontece o momento em que o pedido foi realizado e não foi que ele quis.

Este texto é narrativo e do autor Maurício de Souza.

A manipulação e a tentação e o tema inflação.

Seu texto agora é composto por cinco parágrafos. No primeiro, utiliza-se do conceito de euforia, associando-o a uma relação de ganho, em seu encontro com o objeto modal lâmpada, utilizada para torná-lo sujeito realizado. Esse aluno narrador agora faz seu leitor inferir que a perda seria tida como disfórica, posto que ninguém gosta de perder.

No segundo parágrafo diz que quando o gênio aparece acontece algo positivo para Cebolinha, identificando o conceito de euforia, embora não o empregue como tal. Ele não discorre sobre a manipulação e qualifica o gênio de maneira antecipada, limitando-se a informar que Cebolinha pediu ao monstro que realizasse o seu desejo.

No terceiro parágrafo, numa contradição, diz que o “pedido foi realizado” e reconhece que Cebolinha foi frustrado em seu pedido, porque não teve a força dos super-heróis desejados, mas se transformou no monstro da inflação, em suas palavras, “não foi que ele quis”.

Embora não se utilize do termo disforia, todavia, esta aparece neste parágrafo, ao perceber que não teve seu desejo realizado, o que mostra um sujeito que estava em disjunção com a força concentrada dos super-heróis e assim permanece, embora adquira a força da inflação. Logo, a relação de perda e ganho só poderá ser admitida em função de sua transformação de não /poder/ a /poder/ ser tão forte quanto os super-heróis.

No quarto parágrafo explica que se trata de um texto narrativo, identificando sua tipologia e seu autor e finaliza sua análise, no quinto parágrafo, afirmando que há uma manipulação por tentação, o que, na verdade, não ocorre, porque Cebolinha não oferece nada no plano pragmático, quando se dá algo material para que o outro faça o que se pede.

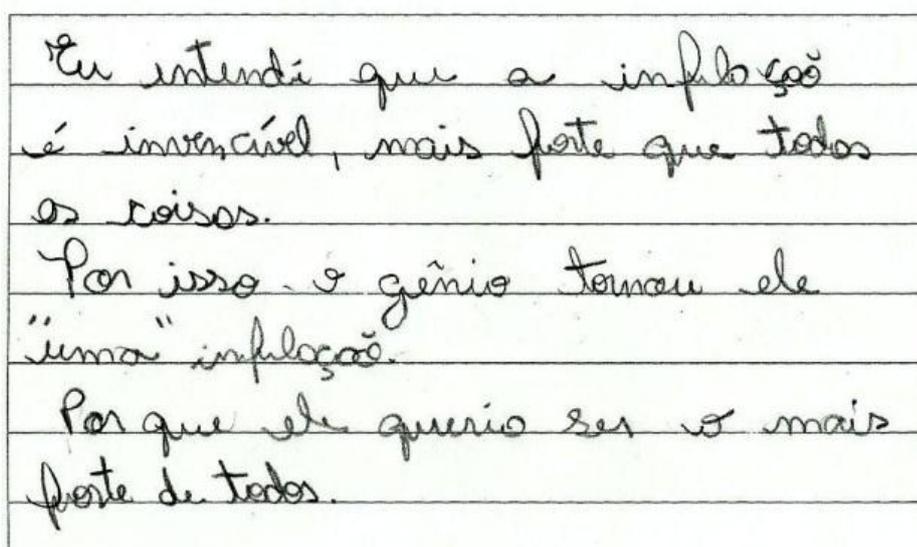
Não há, por esta razão, a manipulação por tentação, mas uma espécie de manipulação por sedução, se observarmos os traços de alegria (euforia) no rosto de Cebolinha, ao olhar para a lâmpada que, pelo desenho, observando-se os tracemas que remetem para o corpo da lâmpada e para o seu bico, está em estado de ebulição, levando à interpretação de que é um objeto que ejetará, a qualquer momento, em posição paradigmática, algo de seu interior.

É essa euforia flagrada no rosto de Cebolinha, por meio do tracema no seu rosto horizontal e curvo (sorriso) que nos induz a pensar que ele é sujeito do /saber/ que da lâmpada sairá um gênio, de que alguém poderá /fazer/ seu desejo se realizar. Assim, a sua reação diante do objeto para o qual olha faz com que se acredite que o objeto, naquele momento, vira sujeito e o manipula por sedução, caracterizada pelo /fazer/ o sujeito /parar/ e olhar. Não se vê a parada de

Cebolinha, mas um andar contínuo em direção ao objeto, cuja fisionomia leva a /crer/ que dali sairá algo bom, que está gostando do que vê e que foi seduzido.

Entretanto, ainda que discretas, podem ser percebidas uma evolução em termos de organização dos parágrafos e do uso de vocabulário que remetem ao ensinado na sequência didática e à aplicabilidade de alguns dos conceitos semióticos, demonstrando o aluno analista que reconheceu aspectos mais peculiares à interpretação textual, percorrendo o seu tema principal.

Aluno D, Redação VII



Das redações até aqui analisadas, esta do aluno D é aquela que mostra não um resumo, mas, de fato, uma interpretação, dividida em três parágrafos com orações curtas.

Ele consegue expressar, já no primeiro parágrafo, que a inflação é mais forte que todas as coisas por meio da palavra "invencível" e faz uso da conjunção conclusiva "por isso", coordenando a segunda oração à primeira. Já no terceiro parágrafo faz uso da conjunção explicativa "por que" na intenção de explicar o que escreve nos parágrafos anteriores.

No terceiro parágrafo, ao usar a conjunção explicativa "por que" denotando uma explicação, não se consegue perceber se a oração está coordenada ao primeiro ou ao segundo parágrafo. Pode-se perceber que a intenção do aluno foi arrematar sua ideia desenvolvida na sua tese de que ele

queria ser “mais forte que todas as coisas” e que, “por isso”, o gênio o transformou “numa inflação”.

Esse aluno consegue ir um pouco além de um nível superficial de leitura, pois consegue relacionar o explícito com o implícito no texto, ao fazer uma interpretação ordenada, identificando logo no primeiro parágrafo o tema principal, concluindo no segundo parágrafo o motivo pelo qual o gênio transformou Cebolinha na inflação e explicando, no último parágrafo, o motivo do /fazer/ do gênio.

A sequência de parágrafos, no entanto, não é linear, posto que a explicação poderia vir antes da conclusão e não no final, mas isso não tira o mérito de sua captação do sentido do texto. Ele delega o /saber-fazer/ ao gênio, colocando-o numa relação semântica de superior à Cebolinha que não capta o espírito da transformação, enxergando apenas os super-heróis como superpoderosos e invencíveis, ficando no plano da ficção quando é a realidade que interessa.

Já em sua segunda redação, identifica o gênero textual e o seu autor, fala sobre a história, onde se passa e qual a ação do personagem, como se vê no primeiro parágrafo:

Aluno D, Redação VIII

Este texto é uma HQ, escrito por Maurício de Souza. Está falando sobre o Cebolinha do Turma do Mônico, a história se passa em um parque onde o Cebolinha encontra uma lâmpada mágica.

Quando o Cebolinha encontra a lâmpada, ele demonstra surpresa, ele vai ter os desejos concedidos por causa que a lâmpada demonstra tentação.

Ele pede para o gênio ~~para~~ e transformar em algo invencível, e mais forte de todos, porque ele não quer mais apanhar do Mônico. O gênio fica na dúvida de que fazer. Então, transformou ele em “inflação”.

Foi um castigo para o Cebolinha, ele ganha por achar a lâmpada! Mas perdeu por não conseguir se tomar o que ele queria. Ele não gostou.

O autor quis fazer uma crítica sobre a inflação, tem duplo sentido, o primeiro é de inflar e o outro é de aumento de preço.

Esse tema é uma coisa irreal tipo a lâmpada e o gênio, e a inflação é real.

Percebe-se que acionou o seu conhecimento prévio, o que Umberto Eco (1984) vai chamar de “não-ditos”, tipos de lacunas que são preenchidas pelo leitor em sua colaboração com a interpretação. Vendo a HQ como um “tecido” repleto destas “lacunas”, é possível dizer que o narrador textual foi competente em relação ao seu preenchimento.

Entende-se por conhecimento prévio na esteira de Charolles e Ehrlich (1986) três tipos de conhecimento: de mundo, linguístico e textual, o que Santos (2013) vai chamar de “repertório cultural”, isto é, as informações e experiências armazenadas na memória das pessoas ao longo de seu enredo de vida. Para o articulista, com a combinação das estratégias de leitura instrumental e a semiótica, é possível ir além do efeito de sentido:

As estratégias de leitura instrumentais funcionam quando se busca valorizar o repertório cultural dos alunos, dando-lhes as dicas explícitas no texto, como a observância do título, figuras, cognatos, marcadores discursivos, inferência, etc., rumo à compreensão do enunciado, mas é preciso que o aluno também adquira estratégias para uma leitura que vá além dos efeitos de sentido, aquela apreensão imediata que se tem do que se lê (2013, p. 62).

Ao afirmar que “quando o Cebolinha encontra a lâmpada, ele demonstra euforia”, embora não descreva os tracemas que o levam a /crer/ nesta euforia, estampados no rosto do actante-sujeito principal da HQ, ele consegue visualizá-los, explicando que ele vai ter seu desejo realizado, fazendo uma previsão inadequada, tal qual aquela que fez o próprio Cebolinha, porque o gênio realiza uma *performance* e pode ser considerado como sujeito competente, mas não a realiza Cebolinha com a sua performance, porque sua expectativa, tal qual a do narrador aluno, não se concretiza.

Só se fala de uma manipulação por tentação se for possível enxergar alguém a oferecer a lâmpada ao Cebolinha. Se pensarmos, todavia, que a lâmpada é um objeto que se transforma em sujeito e se oferece a Cebolinha, aí sim, podemos falar de uma manipulação por tentação.

Não podemos falar tampouco de um desejo realizado, porque os traços curvilíneos¹⁷ da boca do monstro da inflação e a circularidade dos seus olhos, não lidos pelo aluno analista, revelam um estado de alma disfórico, desde os semas que o descrevem à própria qualidade de “monstro” que assume, tão negativo quanto à inflação, no plano real.

No terceiro parágrafo o aluno ativa o conhecimento prévio que tem em relação às HQs da turma da Mônica, “porque ele (Cebolinha, infere) não quer mais apanhar da Mônica”.

Ele dá mostras de que considerou o não verbal também em sua interpretação, pois diz que o gênio fica em dúvida, mas isso não está escrito na HQ, o aluno percebe pela expressão facial do gênio, pelos traços que perfazem sua fisionomia. Esses traços da dúvida remetem, por outro lado, ao sujeito cognitivo, o sujeito do pensar em “arrumar” uma solução para o problema de seu destinador e pode, portanto, sob este olhar, soar como eufórico ao invés de disfórico.

Há, na verdade, toda uma narratividade no gestual do gênio, sujeito operador da transformação, desde o momento em que se oferece à disposição, no segundo quadro da HQ, com os braços parcialmente abertos e as mãos que oferecem o /fazer/ transformador, ao último parágrafo.

De sua mão direita saem pontuemas¹⁸ e estrelas e da parte inferior, tracemas inclinados que levam à temática do fato mágico, passando pelo segundo quadro do seguimento II, quando cruza os braços que mostram em seu entorno nos ombros e braços o deslocamento espacial das estrelinhas e pontuemas, agora girando, indicando a dinamicidade da preparação para a ação, como se vê no quadro primeiro da sequência três, modificando seu estado, ao se mostrar como sujeito pensante, da dúvida captada pelo aluno analista e culminando, com o seu fazer transformador ao executar sua performance.

¹⁷ Ler D'Ávila “Semiótica Sincrética...” (2007) conforme Referências Bibliográficas.

¹⁸ Pontuemas, tracemas, etc. são neologismos criados por D'Ávila e que fazem parte do arcabouço da teoria daviliana também conhecida como teoria da figuratividade visual. Leia-se seus livros de 2007 e 2015 que constam da referência bibliográfica que mostram com detalhes sua contribuição para a análise do texto sincrético.

O resultado esperado pelo destinador, no entanto, não é o desejado, o que faz, finalmente, que se retire, já na última sequência, com a lâmpada nas mãos, enquanto Cebolinha, agora transformado no monstro da inflação, mostra a decepção como sanção cognitiva negativa à performance do gênio.

No quarto parágrafo o aluno capta essa sanção negativa ao se referir ao “castigo” recebido por Cebolinha, mostrando a relação de ganho e perda do actante-sujeito em seu PN da busca da transformação, que “não gostou” do que aconteceu, isto é, não conseguiu terminar sua performance naquilo que “ele queria”.

Esse sujeito da frustração é captado pelo aluno analista pela leitura dos traços particularizantes que formam um todo de sentido na fisionomia do monstro da inflação.

No quinto parágrafo o aluno fala do /querer/ do produtor da HQ, como o sujeito do /querer-fazer-saber/ sobre os aspectos disfóricos, negativos da inflação, chegando a identificar os dois sentidos do lexema: inflar e aumentar o preço.

O gênio, deste ponto de vista, pode ser considerado como sujeito realizado, o que não ocorre com Cebolinha, apesar de ter o seu pedido atendido. Oras, se ele teve seu pedido atendido, porque, então, não é sujeito realizado? Justamente por conta de seu fazer interpretativo. Ele não gostou de ser transformado num monstro, mas queria ser um super-herói. Ele não gostou porque não entendeu “o espírito da coisa”, enquanto o produtor da HQ cumpriu o seu papel, ao trazer à tona o humor próprio da HQ.

No sexto e último parágrafo, o aluno identifica a oposição semântica “real *versus* irreal”, mostrando que a crítica foi sustentada e construída por essa oposição.

Aluno E, Redação IX.

O Cebolinha encontrou uma lâmpada mágica no Campinho, ele pediu para ser o mais forte que os super-heróis e o gênio o transformou ele em uma inflação que é a mesma coisa que roubo.

O aluno E, narra o que percebe na HQ de forma superficial e rápida, limitando-se a um parágrafo para a escrita do seu texto. Apresenta o personagem, o local onde acontece a história e o que aconteceu no final, mas atribui um sentido equivocado à palavra “inflação”.

Em seu segundo texto fez uma exposição maior do que leu, explicando seu entendimento sobre o texto, dizendo no primeiro parágrafo que Cebolinha “sentiu uma mera atração” pela lâmpada, ou seja, foi manipulado por sedução, acreditando que na posse do objeto teria seu pedido realizado.

Aluno E, Redação X.

O personagem Cebolinha encontrou uma lâmpada mágica no meio do Campinho e sentiu uma mera atração; ele pegou a lâmpada e apareceu um gênio, ele pediu para o gênio que ele queria adquirir mais poder, ser mais forte que a Mônica. Ele teve seu pedido realizado mas negativo, pois o pedido não foi realizado exatamente do jeito que ele exatamente quis. Ele se transformou em uma inflação que significa = inflar, roubar e principalmente o aumento exagerado dos preços dos produtos, que realmente estão muito mais forte que qualquer super-herói, e a Mônica no nosso País.

Embora não utilize o termo “manipulação por sedução”, no primeiro parágrafo, o aluno escreve agora que Cebolinha foi atraído, logo, seduzido pelo objeto lâmpada, demonstrando que conseguiu aplicar o sentido do conceito semiótico.

No segundo parágrafo diz que teve seu pedido atendido, mas que foi negativo por não acontecer exatamente aquilo que pediu ao gênio e ainda consegue atribuir três significados distintos a palavra “inflação” (inflar, roubar e o aumento exagerado dos preços dos produtos), percebendo qual a intenção do autor em colocar essa palavra na HQ.

Aluno F, Redação XI.

Cebolinha está andando em um parque e encontra no chão uma lâmpada mágica. Nessa lâmpada mora um gênio. Ele fala que vai realizar um desejo do Cebolinha, que pede para ser mais forte que o Super-homem, Batman, todos os super-heróis juntos. O gênio realiza esse pedido, mas não deu da maneira que o Cebolinha pensou, ficou forte, porém igual uma inflação, que é um aumento dos preços exagerados.

O aluno F, no primeiro texto, apresenta o que leu, narrando os acontecimentos. Seu texto é estruturado e coerente, porém fica somente num nível superficial de leitura, limitando-se ao mais concreto no texto.

A inferência é, conforme Santos (2013, p. 81), uma espécie de dedução que o aluno deve fazer com base em seu repertório cultural, para

descobrir o sentido de palavras não conhecidas, uma das estratégias de leitura instrumental.

Essa inferência pode ser feita ainda quanto ao não dito e que pertence ao repertório do aluno, numa atividade de exploração metacognitiva, no pensar sobre o pensar, na ativação da meta-memória, como faz o aluno analista ao afirmar que “Nessa lâmpada mora um gênio”. Está no imaginário popular essa máxima de que uma lâmpada guarda um gênio que também pode estar no interior de uma garrafa.

Aluno F, Redação XII.

Este texto é do gênero textual HQ, da tipologia narrativa. Nessa história, o personagem principal é o Cebolinha, e o secundário é o gênio. O autor dessa HQ é o Maurício de Souza. É o tema principal é sobre a inflação aumento dos preços. A história se passa em um parque.

Para o Cebolinha, encontrar uma lâmpada mágica foi eufórico, assim como nos quadrinhos seguintes, pois o personagem queria ser um super-herói. Já no último demonstra disforia, porque o Cebolinha ficou decepcionado.

No segundo quadrinho, o gênio faz uma afirmação ao Cebolinha. É imaginamos que ele realizará seu desejo. A afirmação da história é o personagem contente com a lâmpada. Já negação é a decepção do resultado do desejo.

A sedução é a manipulação da história que é a lâmpada brilhando, e isso atraiu o olhar do Cebolinha, pois

Love
Bears

tilibra

ele queria ficar forte para vencer a Mônica.

A sanção recebida foi o castigo, porque o personagem se transformou na inflação.

No segundo texto, no primeiro parágrafo, identifica o gênero textual como HQ o qual afirma se estruturar como uma narrativa que apresenta personagem principal, secundário e autor.

No segundo parágrafo utiliza o termo “eufórico” adequadamente para dizer que Cebolinha ficou feliz por encontrar uma lâmpada, porém triste, como se vê no quadrinho, por não ter seu pedido atendido conforme imaginou que teria, mostrando a decepção com o resultado de seu pedido.

Todavia, ao tentar localizar o que se afirma e o que se nega presentes no nível fundamental, não consegue captá-los, posto que no nível profundo afirma-se à inteligência do gênio em oposição a burrice de Cebolinha.

No terceiro parágrafo diz que a manipulação encontrada na HQ é a sedução por que a lâmpada atraiu o olhar de Cebolinha. E no último parágrafo apresenta a sanção negativa recebida por Cebolinha, um castigo.

Não há, como se pode ver, a exploração do nível discursivo nem tampouco do nível narrativo em sua totalidade, o que não seria possível neste tipo de redação escolar, mas que poderia ser aprofundado em termos da escrita de um artigo. Há, por outro lado, a aplicação de alguns conceitos da teoria.

Aluno G, Redação XIII.

Cebolinha ele encontrou uma lâmpada mágica e foi fazer um desejo, mas como o Cebolinha trouxe o gênio e o gênio entendeu tudo errado, porque ele queria ser invencível, mais forte que os heróis, mas o Cebolinha tá querendo algo para o gênio e por isso o gênio transformou o Cebolinha numa aranha com braços e olhos.

O aluno G apresenta o que foi lido e atribui a confusão presente na HQ ao fato de Cebolinha trocar a letra R por L de forma equivocada, pois a confusão se dá pelo fato de a palavra “inflação” apresentar dois significados possíveis na HQ.

Aluno G, Redação XIV.

É uma história em quadrinhos do tipo de texto narrativo, faz parte da turma da Mônica que o autor é Mauricio de Souza, tem como personagem o Cebolinha que a função é divertir os leitores.

Foi uma criação positiva, o Cebolinha encontrou a lâmpada mágica e teve uma alucinação o gênio viu realizez o seu desejo, no primeiro quadrinho o Cebolinha estava eufórico e no último ele estava disforico.

Tem um tipo de manipulação no primeiro quadrinho que é a redução e tentação, porque atrai pelo olhar e ele vai revelar algo em troca.

Quando o Cebolinha encontra a lâmpada mágica e ele faz pedidos, mas ele trocou o “n” pelo “l” e então o gênio entendeu tudo errado e transformou o Cebolinha em uma inflação e isso não era o que ele pretendia ser transformado. Ele não queria mais apertar da mônica.

É isso foi importante porque agrudezamos o que é manipulação e diferença de eufórico e disforico e entre outros.

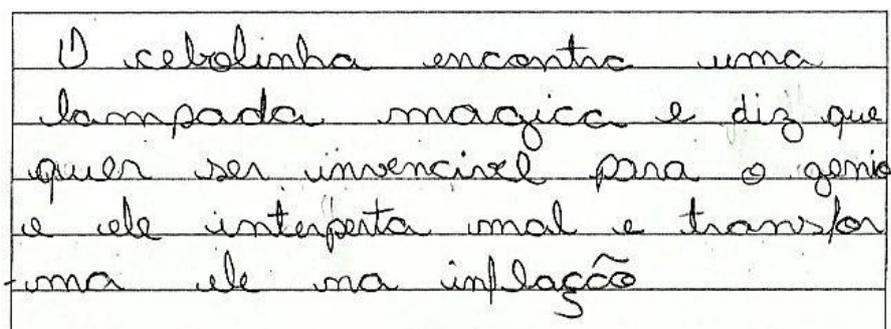
Em seu segundo texto, começou expondo o tipo de texto, o contexto ao qual o texto pertence “turma da Mônica”, autor, personagem e ainda a função do texto “divertir os leitores”.

No segundo parágrafo apresenta os conceitos de euforia e disforia, dizendo que o personagem no início estava eufórico, mas que no final ficou disfórico, identificando a transformação que houve de um a outro estado de alma, o que se chama narratividade, embora não utilize o conceito.

No terceiro parágrafo apresenta o tipo de manipulação presente que se destaca, a sedução, e fala da tentação, sob a pressuposição lógica de que haverá um ganho material final.

No quarto parágrafo apresenta algo que já havia dito em seu primeiro texto, que o motivo da confusão é o fato de Cebolinha trocar as letras R e L e termina seu texto atribuindo uma sanção positiva cognitiva a *performance* da professora na inserção das Sequências Didáticas que funcionaram de maneira positiva em sua aprendizagem, o que mostra, no fundo, uma manipulação por sedução ao fazer pragmático do professor.

Aluno H, texto XV.



O cebolinha encontra uma lampada mágica e diz que quer ser invencível para o gênio e ele interpreta mal e transfere uma ele na inflação

Em seu primeiro texto, o aluno H, faz um resumo do que leu de forma bastante superficial e concreta, limitando-se a um parágrafo pequeno.

Já em seu segundo texto, podemos perceber muitas mudanças, pois conseguiu identificar e descrever mais fenômenos presentes no texto.

Aluno H, texto XVI.

Na história o Cebolinha ficou seduzido pela lâmpada que ele encontrou jogada no chão. Ele esfregou a lâmpada e ficou eufórico, pois o gênio iria realizar seus desejos de ser superior a Monica.

A sanção da história foi negativa e o Cebolinha ficou disfarçado, pois foi transformado em um monstro da inflação.

Na história a lâmpada e o gênio podem nos remeter um mundo irreal diferente da inflação.

A história foi escrita pelo Mauricio de e é uma parábola da turma da Monica que aparece apenas o Cebolinha e o gênio que faz uma crítica ao aumento da inflação.

No primeiro parágrafo apresenta os conceitos de manipulação por sedução e de euforia.

No segundo explica por meio da conjunção “porque”, a razão pela qual Cebolinha queria ficar mais forte, identificando a categoria semântica superior *versus* inferior.

No terceiro relaciona o mundo real e irreal presentes na HQ e no último parágrafo apresenta o autor, tipologia, contexto ao qual pertence a história, personagens presentes e o tema principal da história, a subida dos preços.

Aluno I, texto XVII.

Ele entende em que um belo dia quando Cebolinha estava comintando, encontra uma lâmpada mágica, e que quando o gênio saiu da lâmpada, pediu ao gênio que desejava ser invencível, mais forte que a Mônica, mais forte que o Superman e todos os heróis juntos. Então o gênio imediatamente lhe concedeu o poder da "INFLAÇÃO" que hoje em dia é mais forte que todos juntos.

O aluno I apresenta uma leitura superficial do texto, consegue descrever aquilo que leu e chega a um entendimento do "poder da inflação que hoje em dia é mais forte que todos juntos".

O /fazer/ do gênio se conclui, mas não é o que espera Cebolinha. Esse elemento surpresa que o deixa em disforia, insatisfeito com a realização de seu pedido que saiu pela culatra, conhecedor que o era de que gastou a única munição que tinha e que agora era irrevogável.

Ele não atentou para o fato que foi o seu pedido que não foi formulado da maneira adequada, deixando ao gênio a decisão, ao desejar ser mais forte que a Mônica, de pensar em algo imenso, que viesse a derrotá-la, como se Maurício de Sousa quisesse dizer assim: somente os gênios são capazes de derrotar o maior adversário das finanças dos homens.

Aluno I, texto XVIII.

Esta história é um HQ, a história em quadrinhos que faz parte da turma Maurício de Souza que revela os pontos da "inflação", mais precisamente os tempos de hoje. Cebolinha encontra uma lâmpada mágica, e sua reação é eufórica, pois teria direito a desejos, mas ao fim a reação de Cebolinha foi de desfeio, pois a sanção foi negativa.

Ele quis ser mais forte que o Super-Homem, mais forte que o Batman e mais forte que a Mônica para poder derrotá-la, então o gênio resolveu transformá-lo em "inflação", mais forte que tudo e que todos e o maior vilão. Assim Cebolinha vai para o mundo real. O que fez isso acontecer foi a sedução que a lâmpada trouxe, e ele, trazendo alegria nos primeiros quadrinhos e no último, insatisfação por seu desejo ser realizado do contrário, em vez de se tornar um Super-Herói se tornou em vilão. Ao desistir de ser imortal e superior se tornou inferior.

As figuras presentes no HQ, o gênio, mestre, Heróis, Inflação, nos levam até o mundo real.

E logo após nos traz para o

mundo real, com a sanção de desfeio em tornar o Cebolinha em inflação, história que se passa no bairro de Cebolinha, e tendo como tema principal criticar a inflação.

Em seu segundo texto, apresenta no primeiro parágrafo o gênero textual ao qual pertence o texto, o autor, e diz que a inflação é o "maior vilão de todos os tempos de hoje".

No segundo parágrafo apresenta o desejo de Cebolinha e a ação do gênio de transformá-lo em inflação, atribuindo uma sanção negativa de caráter cognitivo à inflação, "o maior vilão".

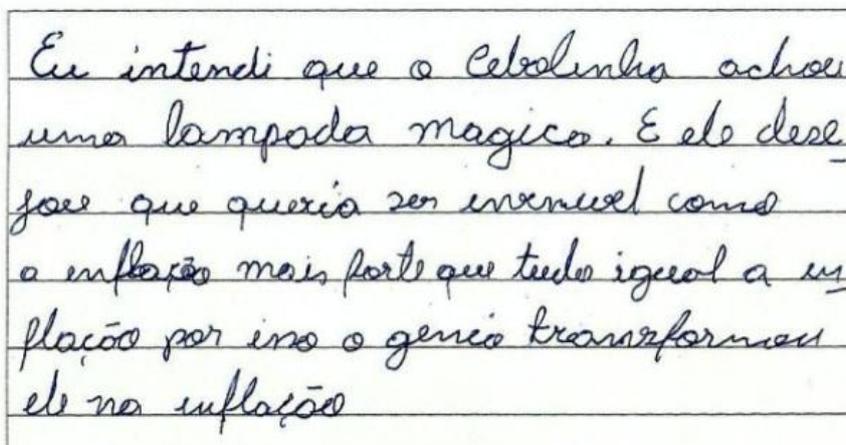
A manipulação por sedução é apresentada pelo aluno também no segundo parágrafo, fazendo algumas relações semânticas entre satisfação e insatisfação, herói e vilão, superior e inferior.

No terceiro parágrafo apresenta as figuras presentes no texto, relacionando as palavras “lâmpada, gênio, mestre, herói” ao mundo irreal e a palavra “inflação” ao mundo real.

Diz, de forma equivocada, que a sanção disfórica foi recebida por Cebolinha, porque não se trata de uma sanção, mas uma auto-sanção negativa por sua não competência ao delegar ao gênio à realização de sua missão naqueles termos que descreveu.

Ao final, informa o espaço onde ocorre a história e afirma que o tema principal é a crítica à inflação, o que não deixa de ser verdade ao se considerar a produção artística de Maurício de Sousa, entidade de carne e osso que está fora do discurso e que assina a HQ.

Aluno J, redação XIX.



Eu entendi que o Cebolinha achou uma lâmpada mágica. E ele desejou que queria ser invencível como o gênio mais forte que tudo igual a inflação por isso o gênio transformou ele na inflação

O aluno J apresenta um nível superficial de entendimento do texto ao descrever o que leu e entendeu, identificando de forma equivocada o objeto de desejo de Cebolinha, posto que este não imaginava que seria transformado no monstro da inflação.

Já em seu segundo texto consegue perceber a euforia na ação primeira de Cebolinha, além de dizer o porquê de o gênio transformar o personagem em inflação.

Aluno J, redação XX.

O Cebolinha ficou enfurecido, porque achou lâmpada e depois de ter apertado o gênio veio.
E ele pediu para ser mais forte que os personagens da desenhos e o gênio transformou ele na inflação que realmente, e' mais forte que esses heróis.

Acho que todos repararam, no que quer dizer a HQ, mas se não repararam, lá quer dizer que a inflação está muito alta e forte.

A dois gêneros: O surreal e o real que diz a parte da ficção e gênio, o lâmpada e a parte real que é a inflação está muito forte.

No segundo parágrafo afirma que todos percebem que Cebolinha é transformado no monstro da inflação, mas que percebem que o teor da crítica está na elevação dos preços.

No último parágrafo faz relação entre o real e o irreal, presentes na HQ, por meio das figuras gênio e lâmpada, que conduzem à temática da ficção em oposição à figura da inflação que conduz à temática da realidade, enveredando, apesar dos erros ortográficos, pelo nível discursivo de leitura do texto sincrético.

Aluno K, redação XXI.

O Cebolinha Pediu para ser mais forte que tudo e o gênio transformou ele em uma inflação; porque a inflação está demais e muito forte para acabar.

O aluno K fez um resumo de forma superficial da HQ, o que não se entende como algo errado, mas percebe-se em seu segundo texto a ampliação de sua leitura quando em contato com um roteiro para a análise.

Aluno K, redação XXII.

Há é uma história contada com fatos reais,
 contos, imaginação. O objetivo de uma HQ é obter
 alguma informação, aprender algo por prazer, para se
 comunicar com algo, para obter uma informação geral.
 A história em quadrinhos sobre a Cebolinha que
 foi atraída por uma lâmpada, que tinha um gênio.
 E o gênio realizou o desejo de Cebolinha, o que ficou
 negativo, foi que o desejo de Cebolinha não foi bem o que
 ele queria.
 A manipulação apresentada é manipulação, porque
 o Cebolinha foi manipulado para pegar a lâmpada.

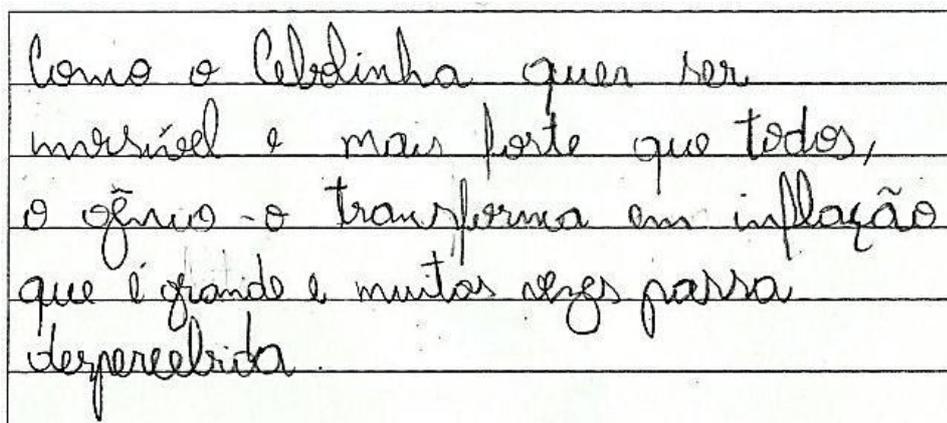
Em seu primeiro parágrafo o segundo texto escrito pelo aluno apresenta mais informações sobre a história lida, como a relação entre fatos reais e da imaginação e objetivos de uma HQ, aspectos que o aluno achou relevante apresentar.

No segundo parágrafo faz um pequeno resumo do texto. Nesta síntese, apesar de não citar o conceito semiótico, fala da atração que Cebolinha sofreu (manipulação por sedução, tópico trabalhado na sequência didática semiótica, segundo nível de leitura, o narrativo), afirmando as ações percorridas pelo personagem (*performance*) e observou que o fato de Cebolinha não ter seu pedido realizado da maneira que queria foi negativo (sanção negativa que causou um estado de alma disfórico).

Identifica o gênio e descreve o seu /fazer/, objeto modal no PN de Cebolinha e, ao mesmo tempo, sujeito operador em seu próprio PN, aquele de fazer a transformação, aquele que fala da frustração de Cebolinha (sanção negativa), por que seu resultado “não foi bem o que ele queria”, identificando-o como sujeito não realizado.

Em seu último parágrafo observa-se que o aluno afirma que existiu uma manipulação sobre a ação da lâmpada sobre o comportamento de Cebolinha.

Aluno L, redação XXIII.



Como o Cebolinha quer ser
invisível e mais forte que todos,
o gênio - o transforma em inflação
que é grande e muitas vezes passa
despercebida.

O aluno L apresenta um resumo de seu pensamento sobre o texto, de uma história que dá conta de um sujeito do desejo da invisibilidade e de “ser mais forte que todos”.

Além de Cebolinha, ele encontra também o gênio, sujeito transformador de Cebolinha na inflação e sanciona o resultado da ação como algo negativo, posto que é “grande” e informa que “muitas vezes passa despercebida”.

Embora não fale, deixa implícito em seu texto, por pressuposição lógica, que o Cebolinha quer passar de uma situação de despercebido a percebido, a razão de seu pedido ao sujeito transformador.

Essas ideias em seu segundo texto se ampliam, quando o aluno apresenta de forma mais ordenada e completa tudo o que observou no texto lido.

Em seu primeiro parágrafo apresenta o gênero textual ao qual o texto pertence, autor e o objetivo da HQ lida e informa que se trata de uma ficção, que se opõe, pela pressuposição lógica, à realidade, oposição pertinente do nível fundamental, primeiro nível de leitura trabalhado em sala de aula na sequência didática, posto que escreve que o gênero “é HQ”, com personagens criados pelo escritor Maurício de Sousa, indo além, ao afirmar que “o objetivo da HQ é fazer uma crítica política sobre os tempos atuais”.

Aluno L, redação XXIV.

Sobre o texto, o gênero é HQ, com personagens criados pelo escritor Maurício de Souza. O objetivo da HQ é fazer uma crítica política sobre os tempos atuais.

Ao achar uma lâmpada mágica, Cebolinha tem reação eufórica. Ele fica feliz por poder fazer um pedido ao gênio.

Cebolinha sempre pegava o cachorro da manica, e que a deixava muito furiosa, e levava ela a bater nele.

Por isso Cebolinha deseja ser mais forte e mais forte que Mônica.

No primeiro quadrinho ele vai ganhando por achar a lâmpada.

Ele pede ao gênio para ser mais forte que Mônica, o gênio fica confuso pois não conhece Mônica.

No último quadrinho Cebolinha se chateia por se tornar o que não desejava. O gênio transforma-o em um monstro verde, cujo nome é Inflação (aumento excessivo de preço, que muitas vezes passa despercebido e é forte e grande).

O tema do texto é um confronto entre o real e o surreal.

No segundo parágrafo fala que a reação do personagem Cebolinha, ao achar a lâmpada mágica, identificando-a como objeto modal (mágico) foi eufórica relacionada à palavra "feliz", usando adequadamente os conceitos semióticos, o primeiro pertencente ao nível narrativo e o segundo ao nível fundamental.

Embora não se utilize dos termos semióticos, na segunda parte deste segundo parágrafo, fala da transformação do sujeito para um estado de euforia, posto que escreve: "Ele fica feliz por poder fazer um pedido ao gênio".

Observe que ele identifica a lâmpada como o objeto a dar a competência à Cebolinha que passa de uma situação de /não poder/ a /poder-fazer/ um pedido.

Pergunta-se: onde ele percebeu o ar de felicidade de Cebolinha? Na leitura dos tracemas e pontuemas em seu rosto o que revela que o aluno

conseguiu fazer uma leitura do não verbal, também abordado nesta sequência, mesmo que não tenha sido de uma maneira profunda.

No terceiro parágrafo resgata em sua memória o contexto relacionado ao personagem Cebolinha, “que sempre pegava o coelho da personagem Mônica o que a levava a bater nele”, acionando o seu conhecimento prévio sobre o assunto da HQ, o que prova que a leitura de um texto se enriquece com o conhecimento de mundo, do contexto, por parte de quem lê o texto.

No quarto parágrafo ao usar a conjunção explicativa “por isso” dá continuidade ao seu raciocínio para explicar o porquê de Cebolinha querer ser mais forte e invencível.

No quinto parágrafo faz uma relação de ganho e, por pressuposição lógica, perda na ação de Cebolinha no primeiro quadrinho da HQ ao ficar conjunto com a lâmpada, objeto modal de sua competência e ao ser frustrado pela *performance* do gênio, o qual sanciona de maneira negativa, como sujeito confuso, por conta de não “conhecer Mônica”.

Veja que ele afirma, assim, mesmo sem perceber, que a disjunção do gênio com o conhecimento prévio, sua relação com o contexto, acaba o fragilizando em sua *performance* como sujeito operador transformador.

No sétimo parágrafo apresenta o descontentamento de Cebolinha por ter se tornado um monstro e a confusão que o gênio fez com o pedido, transformando Cebolinha numa inflação “forte e grande”, caracterizada ainda como “aumento de preço”, algo que ninguém do mundo real gosta. Cebolinha se “chateia”, porque, certamente, não quer continuar no estado de sujeito rejeitado que começou a história. Sua expectativa era a de mudar a situação inicial, mas sua situação final é a mesma.

No último parágrafo apresenta o tema como sendo um confronto entre o real e o irreal, mostrando que a relação entre essas duas palavras é o que nos faz entender que podemos atribuir dois significados a essa palavra, ou seja, podemos ter uma compreensão ingênua ou mais politizada e madura daquilo que lemos.

Aluno M, redação XXV.

Eu entendi que o Pabalimba
 encontrou uma lâmpada
 mágica e ele fala que quer
 ficar mais forte que todos os
 seus heróis então o gênio transfo-
 rmou em uma inflação.

O aluno M também faz um resumo do texto lido de forma superficial e rápida em seu primeiro texto.

Já no segundo percebe-se que conseguiu observar mais fenômenos presentes no texto, fazendo uma análise mais profunda da HQ.

Aluno M, redação XXVI.

Na história em quadrinhos, Pabalimba encontra
 uma lâmpada mágica e isso é muito ruim.
 No texto aparece uma tentação porque a lâmpa-
 da fica brilhando e também tem uma conclusão
 porque ele pega a lâmpada.
 No texto aparece uma sanção que foi
 negativa porque nos últimos textos
 o Pabalimba recebe um castigo.
 O objetivo é que o Pabalimba pretenda
 ser mais forte do que todos.
 As figuras que apareceram no texto foi
 o gênio a lâmpada, inflação e algumas
 falas.

Agora dividida em parágrafos, sua escrita apresenta cada aspecto observado no texto.

No primeiro parágrafo apresenta que a ação de encontrar a lâmpada foi eufórica para Cebolinha.

Em seguida apresenta os tipos de manipulação que estão no encontro do sujeito com o objeto-sujeito: a tentação e a sedução, por que, segundo o aluno, a lâmpada fica brilhando e Cebolinha pega a lâmpada.

Percebe-se com isso que o aluno faz relação entre o verbal e o não verbal, pois não está escrito que o objeto brilhava, mas isso pode ser percebido pela ilustração, algo que o aluno não havia ressaltado em seu primeiro texto.

Ele percebe esse efeito de sentido por conta dos tracemas, pontuemas, etc., que estão presentes na lâmpada (a lâmpada mágica) e justifica em sua escrita a razão das duas manipulações, a tentação, representada pela lâmpada como um objeto que se oferece ao sujeito e como um objeto que desperta sua atenção, o faz /parar/ e olhar e, sorrir, em que está prevista a sedução.

No terceiro parágrafo apresenta o conceito de sanção, dizendo que foi negativa, porque se traduziu num castigo, numa punição.

No quarto parágrafo apresenta o objeto que Cebolinha quer: o /poder/. Sabe-se que o objeto modal não precisa ser um objeto concreto, mas algo que o personagem queira adquirir durante sua *performance*, no caso, um dos atributos da competência.

No último parágrafo apresenta as figuras que conseguiu encontrar na HQ: “gênio, lâmpada, inflação” que remetem à categoria semântica principal da ficção *versus* realidade e, de forma desconexa, as “falas”, que remetem às ações dos actantes sujeitos postos no texto sincrético.

Aluno N, redação XXVII.

O Cebolinha estava andando
e encontra uma lâmpada,
ele pede ao gênio que se
transforme em uma pessoa
forte do que todos os super
heróis, então o gênio se trans-
forma em uma inflação,
que está bem forte.

O aluno N faz um resumo segundo seu nível de compreensão da HQ, assim como os outros alunos, isto é, o encontro de Cebolinha com a lâmpada, seu pedido ao gênio e sua transformação no monstro da inflação.

Podem ser percebidas muitas mudanças em seu segundo texto se comparado ao primeiro.

Além da superfície do texto, vai além, se aprofunda numa análise detalhada, especificando cada aspecto e fenômenos apresentados, como se pode ver a partir do primeiro parágrafo, quando fala do gênero e tipologia textual ao qual o texto pertence.

Ele ainda destaca que a história está ligada ao contexto da Turma da Mônica, classificando hierarquicamente a importância dos actantes sujeitos em ação, bem como seu autor: "o personagem principal é o Cebolinha, o secundário é o gênio e o autor é Maurício de Sousa".

Aluno N, redação XXVIII.

Este texto é uma HQ do tipo narrativo. Esta história é da Turma da Mônica, o personagem principal é o Cebolinha, o secundário é o gênio e o autor é Maurício de Sousa.

No início da história, Cebolinha fica eufórico por ter encontrado a lâmpada, logo depois o gênio aparece e faz uma afirmação, ele afirma que vai realizar seus pedidos.

No final da história, o Cebolinha demonstra disforia, pois ele fica espantado no que o gênio o transforma.

Durante a história, o tipo de manipulação que acontece é a redução, porque a lâmpada atraiu a atenção do Cebolinha.

Na história, Cebolinha quer adquirir a força, para ficar mais forte que a Mônica.

Durante a performance do Cebolinha, ele desenvolve uma relação de ganho, pois ele encontra a lâmpada, e uma de perda, pois o gênio não o transforma no desejado.

A palavra inflação da história tem dois significados: a ação de inflar ou

o aumento dos preços. As figuras presentes na HQ são a lâmpada, o gênio, etc. O tema é o irreal e o real, também uma crítica sobre a política.

A mensagem final da história é um castigo.

No segundo parágrafo apresenta o início da história quando Cebolinha encontra uma lâmpada e recebe a afirmação de que seu desejo seria realizado, além de seu estado eufórico, o que conclui pela sua leitura do aspecto não verbal, as marcas na face de Cebolinha, desenhadas pelos traços de Maurício de Sousa, o que mostra a aplicabilidade dos conceitos de semiótica não verbal trabalhados

durante a sequência didática, em que se explicou a diferença entre texto verbal, não verbal e sincrético.

No terceiro parágrafo apresenta o final da história, falando sobre o estado de disforia do personagem e do espanto pelo gênio tê-lo transformado em algo que não esperava.

Embora não utilize os termos semióticos, o aluno dá demonstração de que aplicou o conceito de narratividade, posto que esta se traduz pela sucessão de estados do sujeito dentro da narrativa, quando sofre uma transformação.

Há uma euforia momentânea, ao encontrar-se com a lâmpada que lhe dá a expectativa de ser superior à Mônica e os demais super-heróis, mas este estado de alma eufórico se transforma em disfórico ao final da história, quando é transformado na inflação. Logo, Cebolinha, papel temático para o actante-sujeito que vamos chamar de S1, sai de uma situação de disjunção com o /poder/ ser superior a todas as figuras emblemáticas citadas no texto e termina na disjunção, posto que foi frustrado no resultado da performance do gênio, não terminou seu PN como desejava.

Todavia, do ponto de vista do que era (Cebolinha) e do que passa a ser ao final (inflação) há uma transformação. Ele sai da situação conjuntiva de /ser/ Cebolinha e passa a ficar numa situação de /ser/ inflação. Ou seja, ele muda sua forma física, mas o seu /poder/ continua o mesmo o que o qualifica como sujeito frustrado em suas expectativas, posto que a mesma rejeição que tem no início de seu PN é a mesma que tem ao final, porque ninguém gosta de inflação.

No quarto parágrafo o aluno demonstra que compreendeu o conceito de manipulação por sedução, mostrando-a, no texto, por meio da citação da lâmpada que funcionou como sujeito a atrair a atenção de Cebolinha.

No quinto parágrafo, apesar de não se remeter ao conceito, apresenta qual o objeto que Cebolinha deseja adquirir, como o objetivo de sua *performance*, de sua busca. Ele é o sujeito do /querer/ ficar mais forte para /poder/ vencer a Mônica. Este é o PN da aquisição deste sujeito insatisfeito com a situação que se encontra.

No sexto parágrafo apresenta a relação de ganho e perda que perpassa a ação do personagem: “pois ele encontra a lâmpada”, afirma e, em seguida, diz que “o gênio não o transforma no desejado”.

No sétimo parágrafo apresenta os dois significados possíveis da palavra inflação na HQ, “a ação de inflar ou o aumento de preços” e passa a aplicabilidade do nível discursivo de leitura semiótica ao destacar as figuras “lâmpada” e “gênio” que formam a isotopia da irrealidade e da realidade representada pela crítica à política presente no lexema “inflação”, parte presente do plano real.

No oitavo parágrafo apresenta a sanção recebida por Cebolinha, vista pelo aluno como um castigo, por ser algo negativo, algo que não queria, não desejava.

Aluno O, redação XXIX

Como o Cebolinha queria ser
 superior o talos.
 E como ele não devia pagar para o
 gênio, o gênio quis fazer ele pagar
 pelos impostos que no caso eram
 os pedidos.
 Então ele se tornou uma inflação.

O aluno “O” dá asas a sua imaginação ao afirmar que o motivo do gênio transformar Cebolinha em inflação era porque o personagem lhe devia impostos dos pedidos concedidos, o que não deixa de ser uma leitura interessante e não pode ser desprezada, porque aplicou o conceito de pressuposição lógica, embora a inflação seja sinônimo de preços altos e não de riqueza, de /poder/ aquisitivo para Cebolinha pagar seus supostos débitos junto ao gênio pelos trabalhos prestados. Entretanto, sua segunda escrita apresenta algumas relações mais objetivas com a temática da HQ.

Aluno O, redação XXX.

Lenc: Gênio

As personagens: Cebolinha e o Gênio
 - autor: Maurício de Souza

Porque o Cebolinha encontrou a lâmpada mágica pi eufórica,
 porque de ele pediu... porque Gênio quer o mais que a Mônica.
 De que não deu conta, pois o Gênio entendeu errado e no
 fim que ele queria uma inflação.
 Porque ele queria ser mais forte que todos e no pensamento
 do mágico
 "INFLAÇÃO".
 A manipulação é "tentação".

Agora se pode perceber que escreve com um pouco mais de coerência em relação ao enunciado, iniciando sua redação com a identificação do autor e do texto.

Em seguida, no primeiro parágrafo fala do estado eufórico de Cebolinha ao encontrar a lâmpada e continua fazendo um resumo mais coerente, em comparação com seu primeiro texto, da história lida.

Num segundo parágrafo inicia com a conjunção "porque" para explica o motivo de Cebolinha querer ser mais forte, que no pensamento do mágico (gênio) seria a inflação e termina escrevendo que a manipulação foi a tentação, mas não justifica sua afirmação.

A manipulação por tentação só seria evidente se o gênio a oferecesse como presente para Cebolinha, a fim de conseguir algo em troca. Não existe esta oferta, mas uma espécie de "punição" implícita por /querer/ ser mais forte que todos. Este /ser/ "inflação" é uma espécie de punição para alguém que precisa ser mais humilde e não queira mais ser maior que as outras pessoas.

Aluno P, redação XXXI.

O Cabelinho encontrou uma lâmpada mágica e pediu para ser o mais poderoso de todos e pensou com ganância nisso com ideia de poder e a genio, pensou na única coisa com essas características a inflação.

O aluno "P" apresenta em seu primeiro texto de forma sucinta e resumida aspectos superficiais da HQ.

Já em seu segundo texto, pode-se ver uma ampliação de sua interpretação, não somente em quantidade de linhas, mas principalmente na estrutura e aspectos destacados da teoria.

Aluno P, redação XXXII.

Na história em quadrinhos o Cabelinho encontrou uma lâmpada mágica e se sente superior e tenta pegar a lâmpada e a inflação para fazer seus pedidos, porque ele queria ser poderoso. No momento que ele achou a lâmpada, o tipo de entrega foi por redução. A reação final foi negativa para o Cabelinho pois o genio não interpretou os pedidos do Cabelinho da mesma maneira que o Cabelinho e se transformou em inflação para derrotar ele um gesto engraçado a entrada que está o Brasil.

No primeiro parágrafo de seu segundo texto, o aluno “P” identifica o actante em ação como sujeito eufórico ao encontrar a lâmpada e ter a esperança de seu desejo ser realizado.

No segundo parágrafo afirma que “o tipo de atração” (i.e. manipulação) é a sedução e no terceiro parágrafo fala da sanção negativa recebida por Cebolinha, explicando que o gênio não entendeu corretamente o pedido do personagem, encontrando o humor presente na HQ ao “demonstrar de um jeito engraçado o estado que está o Brasil”.

Aluno Q, redação XXXIII

Cebolinha está andando e encontra uma lâmpada mágica, então o gênio sai da lâmpada para atender os desejos de Cebolinha.

Cebolinha diz que quer ser incrível, mais forte que a Mônica e todos os heróis juntos então o gênio lhe atendeu em seu pedido e por achar ser mais forte que eles isso pegou ele o monstro da inflação.

“O monstro mais conhecido no Brasil.”

O aluno “Q” faz uma descrição de sua leitura da HQ de forma resumida e sucinta, embora organize bem o seu texto.

Já em seu segundo texto faz uma análise detalhada dos fenômenos presentes na história.

No primeiro parágrafo explica qual a função do gênero HQ, isto é, fornecer “diversão para as crianças ou até mesmo outras pessoas”. Ele cita como exemplo as revistas da Turma da Mônica.

Como veremos a seguir, no segundo parágrafo ele descreve o que consegue captar nesta segunda leitura do texto, quando do encontro de Cebolinha com a lâmpada que faz aparecer um gênio realizador de desejos.

Aluno Q, redação XXXIV.

O gênero HQ é um tipo de diversão para as crianças ou até mesmo outras pessoas, essas HQ podem ser: turma da Mônica e outras HQ.

Neste HQ, Cebolinha encontra uma lâmpada e pede três desejos para ser mais forte, isso acaba gerando um problema por ter se tornado uma inflação.

Mas, para as crianças elas entendem como modo de inflar, pois ainda não sabem esse palavra, mas há dois significados para entender como é acumulação de impostos de mais e esse e acumulação de poder, Cebolinha tem uma sensação de euforia.

Nas HQs há vários tipos de manipulação como: pedido, ordem, persuasão, sedução e tentação, mas no histórico do Cebolinha tem apenas sedução e tentação.

Em sensação de euforia quando encontra a lâmpada, mas quando o gênio lhe concede os desejos, a sensação é outra é a sensação de disforia.

Lembrando que as figuras principais da HQ e também o tempo real e quando Cebolinha encontra a lâmpada e irreal é quando o gênio lhe concede o desejo.

No terceiro parágrafo o aluno explica os dois significados possíveis para a palavra inflação, esclarecendo que um leitor com menos experiência (criança) entenderia a palavra como o ato de inflar, diz ainda que Cebolinha tem uma sensação eufórica por imaginar que terá acúmulo de poder. Esta sensação é percebida pelo caráter não verbal do texto sincrético.

No quarto parágrafo expõe os tipos de manipulação existentes, limitando a história que leu a duas delas: sedução e tentação. Não, há, no entanto, a manipulação por tentação, a não ser que pensemos na lâmpada que se oferece à Cebolinha como prêmio por tê-la encontrado. Essa oferta, como vemos, não parte do gênio que, ao oferecer a realização de seu desejo aplica uma sanção, posto que é sua forma de recompensar todos aqueles que o acham em seu PN de sua libertação de dentro da lâmpada ou de uma garrafa. A recompensa, portanto, é uma sanção.

No quinto parágrafo o aluno faz relação da euforia de Cebolinha no início da história e a disforia no final, apresentando a disjunção do personagem com o objeto que pretendia obter.

No sexto parágrafo na tentativa de apresentar as figuras existentes na história explica que existem aspectos reais e irrealis presentes na história, o aluno percebeu essa oposição semântica no texto, mas não consegue escrever de uma forma organizada.

Aluno R, redação XXXV

Eu entendi que o Cebolinha
 estava andando e de repente
 avistou uma lâmpada
 mágica. Um gênio saiu
 dela e o concedeu 3 desejos.
 Cebolinha escolheu ser
 invencível, mais forte que
 a Mônica e mais que
 todos os heróis juntos. O
 gênio entendeu seus desejos
 e o transformou na
 'Inflação' que hoje é
 considerado mais forte que
 todos heróis juntos.

O aluno R faz um resumo do texto num único parágrafo, a exemplo da maioria absoluta dos alunos em sua primeira escrita, limitando-se a comunicar o encontro de Cebolinha com a lâmpada, a realização de seu pedido e a aceitação do contrato fiduciário entre Cebolinha e o gênio no que diz respeito ao atendimento de sua proposta, embora que não tenha resultado naquilo que esperava.

Já em seu segundo texto, percebe-se a ampliação de seu nível de leitura ao enxergar aspectos antes não observados, chegando a um nível mais profundo de leitura em comparação com seu primeiro texto.

Ele inicia seu segundo texto apresentando o seu gênero e tipologia, autor e tema: HQ, tipo da narrativa que fala sobre a transformação de Cebolinha no monstro da inflação, fazendo aparecer uma crítica social, como é de praxe por traz do humor que as HQs carregam em si.

Aluno R, redação XXXVI.

O gênero da história é HQ, a tipologia é narrativa. Mauricio de Souza é o Autor. O tema é criticar a "Inflação".

Para o personagem foi positivo, porque muitas pessoas sonham em ter desejos concedidos pelo gênio, pela sua expressão facial pode se imaginar que ele vai fazer um desejo, pois nos quadrinhos: 3, 4, 5 e 6 foram positivos e no último foi negativo. Ele teve a sensação que ia mudar de vida no primeiro quadrinho mas, no último ele acordou para a realidade.

A lâmpada mágica chamou a atenção de Cebolinha, pois ele teve a redução. Cebolinha desejava ser mais invejável que todos para ganhar da Mônica. Pois acabou que usou a 'inflação' poderia dar, esse poder a ele. O gênio ficou surpreso ao saber o que o Cebolinha desejava, porque a inflação ficou mais forte que a Mônica e ninguém conseguiria parar, nem os super-heróis.

As figuras presentes na HQ, foram a lâmpada, gênio, mãe, desejo, invejável, forte, heróis, inflação. Na tirinha tem

tilibra

tanto coisas irreais, quanto coisas reais.

No segundo parágrafo o aluno R, apresenta um pequeno resumo da história, porém agora observa o estado de euforia no personagem Cebolinha por meio de suas falas e expressão facial nos primeiros quadrinhos e a disforia do personagem no último quadrinho.

No terceiro parágrafo fala da manipulação presente na HQ, a sedução. Além de explicar algumas informações extraídas de seu conhecimento prévio das histórias do autor, percebe pela expressão facial do personagem gênio, a surpresa pelo pedido do menino, o que leva a /crer/ que concebeu a linguagem

sincrética que a HQ mostra, pois chegou a esta inferência com base na leitura do aspecto não verbal do texto.

No quarto parágrafo apresenta as figuras “lâmpada”, “gênio”, “mestre”, “desejo”, “invencível”, “forte”, “heróis” que remetem ao mundo irreal e “inflação”, participante do mundo real, embora não conclua sua explicação, aquela que fala de uma crítica do cartunista à inflação destacada no primeiro parágrafo.

Aluno S, redação XXXVII.

Quando o Cebolinha estava andando ele encontrou uma lâmpada mágica, então ele esfregou a lâmpada e logo saiu um gênio da lâmpada, ao qual iria realizar os desejos da Cebolinha. Ele desejou ser invencível os objetivos dos desejos dele era ser mais forte que a Mônica e mais forte que os super-heróis juntos só que o Cebolinha não pensou de fato nos seus desejos só que em fim o gênio realizou os desejos da Cebolinha, com esses desejos o Cebolinha ficou estranho, aconteceu uma inflação, aconteceu uma mistura de força de super-heróis nele, com isso o gênio foi embora e o Cebolinha teve seus desejos realizados, porém não contou com esta aparência.

O aluno “S” demonstra uma habilidade de interpretação e escrita muito boas, porém não ultrapassa um nível superficial de leitura, ficando preso a

aspectos explícitos no texto. Já em seu segundo texto, percebe-se uma evolução ao ressaltar fenômenos antes não observados, o que enriquece sua leitura e interpretação.

Aluno S, redação XXXVIII.

Este texto é narrativo, o autor é Maurício de Souza, aparece a personagem principal, que é a Cebolinha, e o gênio, é a personagem secundária. O objetivo desta história é demonstrar, que o que estava acontecendo no momento, era realizar os desejos da Cebolinha, porém quando a Cebolinha fez seus pedidos, seus desejos não foram que ele imaginava, pela fato de ter se transformado, em uma inflação, por ser mais forte que todos os heróis juntos, o desejo dos heróis juntos este foi desde o princípio o desejo da Cebolinha.

Quando a Cebolinha encontrou a lâmpada, antes de fazer seus pedidos, pode-se dizer, que ele se sentiu eufórico, pois não é em todos lugares, que se encontra uma lâmpada mágica, em todos os momentos, a Cebolinha se encontra em estado de eufória, com os pensamentos que seus desejos serão realizados.

Enquanto a Cebolinha andava pela caminho, ao se debater com a lâmpada ele sentiu uma tentação pelo fato da lâmpada ser chamativa, pela maneira de simplesmente, quando você passa por uma lâmpada, você tem um pensamento, que seus desejos serão realizados, e também ele sentiu redução, pela luz da lâmpada, por ter algo chamativa.

No primeiro parágrafo observa a tipologia textual, o autor e os personagens principal e secundário.

No segundo parágrafo observa a ação de Cebolinha em /querer ser/ mais forte que todos os heróis juntos e sua sanção negativa ao final, porque foi transformado na inflação, ficando "forte", porém não como ele imaginara.

No terceiro parágrafo enxerga uma manipulação presente na história: a tentação, porque Cebolinha, segundo ele, viu naquele objeto uma forma de conseguir algo que queria; e sedução: porque a lâmpada atraiu a atenção do personagem pela luz e por ser “chamativa”, o que o fez pegar o objeto.

Aluno T, redação XXXVIX.

Eu entendi que o Cebolinha
estava andando quando achou
uma lâmpada mágica ele
fez um pedido que foi
ser mais forte do que todos
os outros juntos e também
o que eu entendi de infla-
ção para mim significa
que ele é o que isso é
foi isso que eu entendi

O aluno “T” apresenta em seu primeiro texto um resumo do texto lido ao narrar os fatos e à palavra inflação que, segundo ele, está atrelada ao orgulho do personagem Cebolinha, o que mostra uma interessante inferência.

Em seu segundo texto observa-se uma expansão desse pensamento, a identificação dos personagens presentes na HQ como o Cebolinha e o gênio, a localização de sua temática principal extraída a partir da categoria semântica do mundo real e irreal, explicando que no primeiro caso pode-se entender o tema como uma crítica a situação econômica do país, já no segundo caso pode se entender a inflação como “o ato de inflar”, conforme se vê já no primeiro parágrafo.

Aluno T, redação XL.

Nessa HQ tem o Cebolinha, o gênio da lâmpada e o Tema dessa HQ é o mundo real e mundo irreal, o mundo real ele quer falar sobre a situação econômica do país e o mundo irreal ele é mais imaginário, porque ele inventa o Cebolinha encontra uma lâmpada e ele fica eufórico, porque do para ele realizar o que ele quiser. Se o gente não tivesse o resto da HQ dava para imaginar que ele ter o que ele queria. Nessa HQ acontece uma manipulação por sedução, Cebolinha quer pegar a lâmpada, porque atraiu o olhar dele.

Quando ele pegou a lâmpada pediu para ser invisível, ele quer isso, porque a Mônica está nele e depois que ele fez o pedido o gênio ficou assustado e com dúvida, o gênio foi e transformou o Cebolinha em uma coisa que não era o que ele queria.

Tudo isso que aconteceu na HQ foi uma provocação e negação no mesmo tempo, foi uma provocação porque ele achou a lâmpada e negação porque ter visto uma coisa que ele não queria.

A reação foi negativa porque ele foi transformado em uma coisa que ele não pretendia, isso foi um castigo, porque queria ser uma coisa que ele não é.

No segundo parágrafo mostra o estado de alma do actante-sujeito principal da HQ, Cebolinha, eufórico ao encontrar a lâmpada e identifica a manipulação por sedução, porque a lâmpada atraiu o olhar dele induzindo-o a pegá-la.

No terceiro parágrafo o aluno segue narrando o que aconteceu na história, usando seu conhecimento prévio sobre a história de Maurício de Sousa para explicar o porquê de Cebolinha querer ser forte.

Ele capta a reação do gênio ao pedido de Cebolinha, percebida pela sua expressão facial de susto e dúvida, segundo sua leitura dos traços em seu rosto, a captação do sentido na linguagem não verbal, expressão facial.

No quarto parágrafo expõe as relações de afirmação e negação presentes na história, explicando que no início Cebolinha imaginava que teria seu pedido atendido e no final não foi como ele esperava.

No quinto e último parágrafo classifica a sanção recebida por Cebolinha como negativa, atribuindo como um castigo por Cebolinha /querer ser/ maior que todos os outros.

Aluno U, redação XLI.

Entendi que o Cebolinha pediu ao gênio da lâmpada que ele fosse invencível, mais forte que vários heróis e mais forte que a Mônica; o gênio concedeu o pedido e o transformou em um monstro: a inflação, que está presente em todo o mundo, em uns países "lá" está baixa, em outros alta.

Hoje em dia a inflação pode ser definida como a desvalorização do dinheiro, ou seja, tudo está mais caro para comprar.

Em seu primeiro texto, o aluno U apresenta o que leu de forma superficial, mas apresenta o conhecimento do significado da palavra inflação e sabe que ela acontece em vários países. Segue dizendo no segundo parágrafo a

definição da palavra como “desvalorização do dinheiro” afirmando que por isso, tudo está mais caro.

Aluno U, redação XLII.

Esse texto é uma história em quadrinhos da tipologia narrativa, com o personagem Cebolinha, que faz parte da turma da Mônica, criada por Mauricio de Souza.

Cebolinha ficou eufórico ao encontrar uma lâmpada mágica, não resistindo a essa tentação de ter um desejo realizado, logo pegou a lâmpada mágica e fez seu pedido.

O gênio da lâmpada, perguntou ao Cebolinha qual seria seu desejo, Cebolinha disse que queria ser invencível, mais forte que todos os heróis juntos e mais forte que a Mônica. Mas o gênio, com o estado econômico que se encontra o nosso país, entendeu o desejo de Cebolinha de forma errada, e o transformou na “inflação”, que de certa forma é invencível.

No final da história em quadrinhos, a sanção recebida por Cebolinha foi negativa, pois no começo da história ele pensou que se tornaria um menino invencível, e não acabou

bem assim.
 Na história aparecem figuras e palavras que nos remetem ao tema de aumento de preços abusivos, a "inflação".
 Nessa história o autor acabou usando o "mundo irreal" para fazer uma crítica de realidade, que seria, nesse caso, a situação econômica de nosso país.

Inicia seu segundo texto expondo o gênero e a tipologia textual, personagem e contexto onde aparece o autor.

No segundo parágrafo fala sobre o estado eufórico da personagem e da manipulação existente, a tentação, na pressuposição de que houve uma oferta da lâmpada (lâmpada) para Cebolinha.

No terceiro parágrafo, segue narrando a *performance* do personagem na busca de ser mais forte que a Mônica, explicando o equívoco do gênio como uma confusão que fez pelo fato da situação econômica que o país vem passando.

No quarto parágrafo apresenta a sanção recebida por Cebolinha como negativa, pois ele não conseguiu o que queria da forma como pensara.

No quinto parágrafo relaciona as figuras presentes no texto ao tema inflação e finaliza seu texto afirmando que "o autor acabou usando o 'mundo real' para fazer uma crítica da realidade, que seria, nesse caso, a situação econômica do nosso país".

Aluno V, redação XLIII.

O personagem "Lebdinho" queria ser mais forte que todos, queria ser invencível. Por isso, o "gênio" o transforma na "Inflação".
Com isso, se percebe que é uma tira crítica, pois o autor quer transmitir que a inflação é um grande desafio que nós precisamos vencer.

O aluno V demonstra uma boa interpretação da HQ mesmo antes da sequência didática ao expor sua opinião sobre a crítica social relacionada ao mundo real, limitando-se a exploração do nível fundamental de leitura.

Em seu segundo texto, percebe-se que consegue se aprofundar mais em sua leitura, quando se veem no primeiro parágrafo a tipologia textual a qual o texto se enquadra, o autor, os personagens presentes na história e o tema principal da HQ.

Aluno V, redação XLIV.

O gênero HQ é um texto narrativo, seu autor é Maurício de Souza e possui alguns personagens da "Turma da Mônica" como Cebolinha e o gênio. O tema principal é o problema da "inflação".

Na tirinha o personagem Cebolinha tem uma reação eufórica quando encontra a lâmpada, seus pedidos são feitos de maneira eufórica, pois ele faz os pedidos muito empolgado e pede muitas coisas. No primeiro quadrinho há a afirmação de que os desejos de Cebolinha serão realizados, porém, no último há uma negação, pois não acontece como ele esperava.

Também no primeiro quadrinho ocorre claramente pela expressão facial de Cebolinha a manipulação tanto pela tentação (quando você sabe que receberá algo em troca) e sedução (algo que atrai o olhar).

No primeiro quadrinho ocorre claramente a relação de troca de Cebolinha, pois ele ganha um pedido, já no último é de perda, pois não acontece o que ele esperava.

A competência (poder ou fazer algo) é quando Cebolinha faz o pedido, a performance (o sujeito executa uma ação) é quando o gênio executa o pedido e a sanção (castigo) é quando o gênio castiga o Cebolinha.

As palavras-chaves da tirinha são: lâmpada, gênio, mente, desejo, inflação, o real vs o imaginário, o forte vs o fraco.

Segundo pelo segundo parágrafo, o aluno expõe como foi a ação eufórica do personagem Cebolinha, dizendo ainda que no início acontece uma afirmação e no final uma negação, pois o personagem pede algo no início, mas não recebe exatamente o que pediu.

No terceiro parágrafo destaca que no primeiro quadrinho Cebolinha foi manipulado por tentação e sedução, explicando que a tentação se configura "quando você sabe que receberá algo em troca" e a sedução como "algo que atrai o olhar", demonstrando que, de fato, conseguiu assimilar os conceitos teóricos do nível narrativo de leitura semiótica.

No quarto parágrafo esclarece a relação de ganho e perda que o personagem teve em seu PN da busca de “poder”.

No quinto parágrafo explica a aquisição da competência de Cebolinha na sua dependência de objetos modais como a lâmpada mágica, o gênio que dela sairia para finalmente /poder-ser/ mais forte que os super-heróis e sua oponente, Mônica.

A *performance* de Cebolinha depende da *performance* do gênio e aquele executa o pedido de Cebolinha, mas a sanção recebida por Cebolinha foi um castigo, pois não consegue o que almeja.

No último parágrafo apresenta as figuras presentes no texto como “palavras chaves” relacionando-as ao real *versus* irreal, forte *versus* fraco, categorias semânticas que aparecem no enunciado posto.

Aluno W, redação XLV.

Os personagens são o Cebolinha e o gênio, logo após de receber o desejo do Cebolinha ele fica confuso mais realizando o desejo do Cebolinha, Mas assim deixando o Cebolinha confuso e com uma forma estranha, realizando assim o desejo do Cebolinha, deixando assim "invenível, mais forte que a mônica e toda a outros Heróis".

O aluno W, em seu primeiro texto, faz uma descrição do que leu de forma um pouco confusa, porém seu discurso é de possível compreensão. No seu segundo texto percebe-se que não houve muita evolução, escreve com outras palavras aquilo que escreveu em seu primeiro texto, o único fenômeno que consegue encontrar é a manipulação por tentação, porém não a explica e se limita a dizer que a decepção de Cebolinha foi por causa dela.

Aluno W, redação XLVI.

É um HQ representando o diálogo entre o Cebolinha e um gênio, Cebolinha estava andando e viu uma "lâmpada mágica". E assim chamou o "gênio", sendo assim ele queria ser "mais forte que todos Heróis", mas quando o gênio não realizou o desejo imediatamente acabou deixando Cebolinha triste, pois se despetou, por causa da inflação.

Comumente, encontramos em sala de aula vários tipos de alunos por se tratarem de salas heterogêneas em sua maioria. Todos os alunos participaram das aulas que foram sequenciadas com os níveis de leitura do texto e as demais atividades, mas nem todos absorveram os conteúdos. É o caso do aluno W que foi orientado durante a correção-interativa, porém, não seguiu as orientações sugeridas.

Aluno X, redação XLVII.

O Cebolinha pediu pro ser mais forte que todos os super heroi, o gênio o transformou em "inflação" que é impote, ai mais forte que os super heroi que as coisas como inflação.

O aluno "X" parte do pedido de Cebolinha ao gênio, sem dar conta das ações anteriores do personagem de Maurício de Sousa, de seu desejo de ser mais forte que todos os super-heróis.

Em seguida, fala da ação do gênio, sem mencionar a lâmpada mágica de onde saiu e emite um juízo, faz uma sanção negativa à inflação, objeto no qual Cebolinha foi transformado.

Já seu segundo texto foi dividido em mais parágrafos, destacando em cada um deles algo a ser considerado na interpretação de um texto.

Aluno X, redação XLVIII.

na história em quadrinhos em que Cebolinha
 atua, no primeiro quadrinho ele está com um
 pensamento eufórico em se transformar mais forte
 que todos lá, e com sua ganância, acaba
 que esse pensamento disforico, apesar que não
 era necessário de ter pegado a lâmpada, e como
 a lâmpada era uma manipulação de tentação
 de a pegar

a competição de Cebolinha em achar a
 lâmpada mágica no 1 quadrinho é de ganhar,
 mas no último ele se transforma em inflação
 e fica como fundo de seu pedido.

nessa história, pode-se observar vários aspectos
 que se expressa uma imaginação de outro
 mundo, como a lâmpada e o gênio, e com
 isso a história ganha um contexto de real e irreal

O tema principal sobre uma história de
 mudança de vida, em que Cebolinha tem uma
 ganância imensa em querer ficar mais forte que
 todos lá e vive uma inflação

No primeiro parágrafo, o aluno X entende que a ação primeira de Cebolinha foi eufórica, porém esta se transforma em disfórica no final da história. Destaca ainda que o personagem não precisaria pegar a lâmpada, mas esta exerceu uma manipulação por tentação em Cebolinha, fazendo-o pegar o objeto na esperança de ter seu desejo realizado.

No segundo parágrafo destaca que no início Cebolinha teve uma relação de ganho com o objeto desejado, porém no final a relação foi de perda, pois não conseguiu o que queria.

No terceiro parágrafo, o aluno X segue falando sobre o real e irreal trazidos na HQ pelo autor.

No último parágrafo observa quem é o autor da história e a sua intenção com a história: mostrar a ganância do personagem e a inflação vivida no país, mas o aluno não explica muito bem essa relação. Apesar disso, faz um sequenciamento e uso da aplicabilidade da teoria de forma mais produtiva.

Aluno Y, redação XLVIX.

O Cebolinha queria que
o homem da lâmpada mágica
transformasse o Cebolinha
mais forte para conseguir
bater na Mônica

O aluno Y, em seu primeiro texto, faz uma interpretação rápida e superficial do texto, relatando o desejo de Cebolinha em ser mais forte.

Em seu segundo texto, avanços podem ser vistos em comparação com o primeiro, porém o aluno não consegue expor alguns fenômenos que a história apresenta como é o caso do primeiro parágrafo, quando faz um pequeno resumo da história, desenvolvendo seu pensamento no segundo parágrafo e retomando, no terceiro parágrafo, o que havia escrito no primeiro, terminando sua redação com a identificação do autor e do gênero de sua obra.

Aluno Y, redação L.

No Primeiro quadrinho da história do
Cebolinha, ele pediu para o gênio da
lâmpada que era para transforma mais
forte do que a Mônica

O gênio da lâmpada ficou com
uma cara de espanto, o Cebolinha
falou rápido a Mônica, sai e se

O gênio transformou ele num monstro
Tudo isso aconteceu numa floresta

Há quando o Cebolinha acendeu a
lâmpada ele pediu para se transformar
em super herói mais forte do que a
Mônica

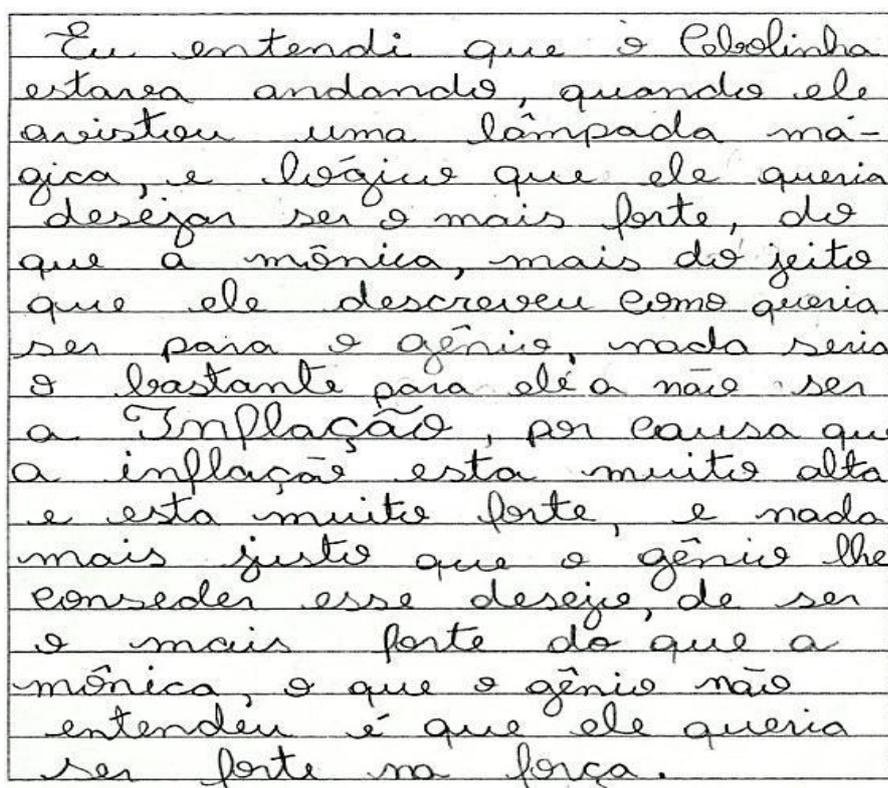
autor maurício de Souza

Casos como este fazem refletir sobre a didática empreendida na SQ em relação à competência de compreensão do aluno, no desejo de se pesquisar quais as causas de um rendimento X em determinado aluno e Y em outro.

Alunos como o Y e o W precisam ser estudados de forma mais prolongada e científica a fim de se precisar onde está a falha para se corrigir os problemas na busca de se alcançar todos os alunos e garantir uma aprendizagem plena e satisfatória.

Independente destas pesquisas, entretanto, é preciso se repensar a prática pedagógica adotada pelo professor num viés reflexivo e inovador, na consideração da sala de aula como um todo, mas também em suas particularidades.

Aluno Z, redação LI.



Eu entendi que o Cololinho estava andando, quando ele encontrou uma lâmpada mágica, e decidiu que ele queria desejar ser o mais forte, do que a mônica, mais do jeito que ele descreveu como queria ser para o gênio, nada seria o bastante para ele a não ser a inflação, por causa que a inflação está muito alta e está muito forte, e nada mais justo que o gênio lhe conceder esse desejo, de ser o mais forte do que a mônica, o que o gênio não entendeu é que ele queria ser forte na força.

O aluno Z apresenta sua primeira interpretação de forma clara, abrangendo cada parte da história lida, e faz relações pertinentes entre a palavra

inflação e seu significado, porém fica somente no nível superficial de leitura, destacando aspectos explícitos na história.

Aluno Z, redação LII.

O gênero é KK a tipologia é nar-
 rativa. O objetivo é mostrar a crítica
 inflação. Para o personagem Cebolinha
 foi um caso positivo. O caso do Cebolinha
 é de quem vai fazer uma
 afirmação. No quadrinho 3, 4, 5, 6 ele
 teve a sensação positiva e no último
 quadrinho foi bem negativa, no
 primeiro quadrinho ele teve a melhor
 sensação, e no último a pior possível.
 Ele queria pegar a lâmpada pois sen-
 tir-se atraído, porque ele podia ser o
 que ele quisesse, e ele apenas quis
 pegar a lâmpada para poder ser mais
 forte do que a Mônica. E assim
 provocou uma sedução, porque ele
 só queria uma coisa. Ele pediu tanto
 e não resolveu nada, o gênio só
 lhe deu a inflação, porque ela tá
 com toda a força. Pois ele só tinha
 a inflação.

Atomes falar o que isso significa,
 lâmpada, gênio, mestre, desejo, inven-
 tivo, forte, heróis, inflação, ficção, *
 imaginário e isso é uma fic-
 ção com um tema real que é
 criticar a inflação. O melhor é!

que teve coisas reais e irreais, em
 contos de histórias.

Em seu segundo texto percebe-se um avanço, pois o aluno Z consegue extrair do texto informações explícitas e implícitas, fazendo uma interpretação mais detalhada e completa.

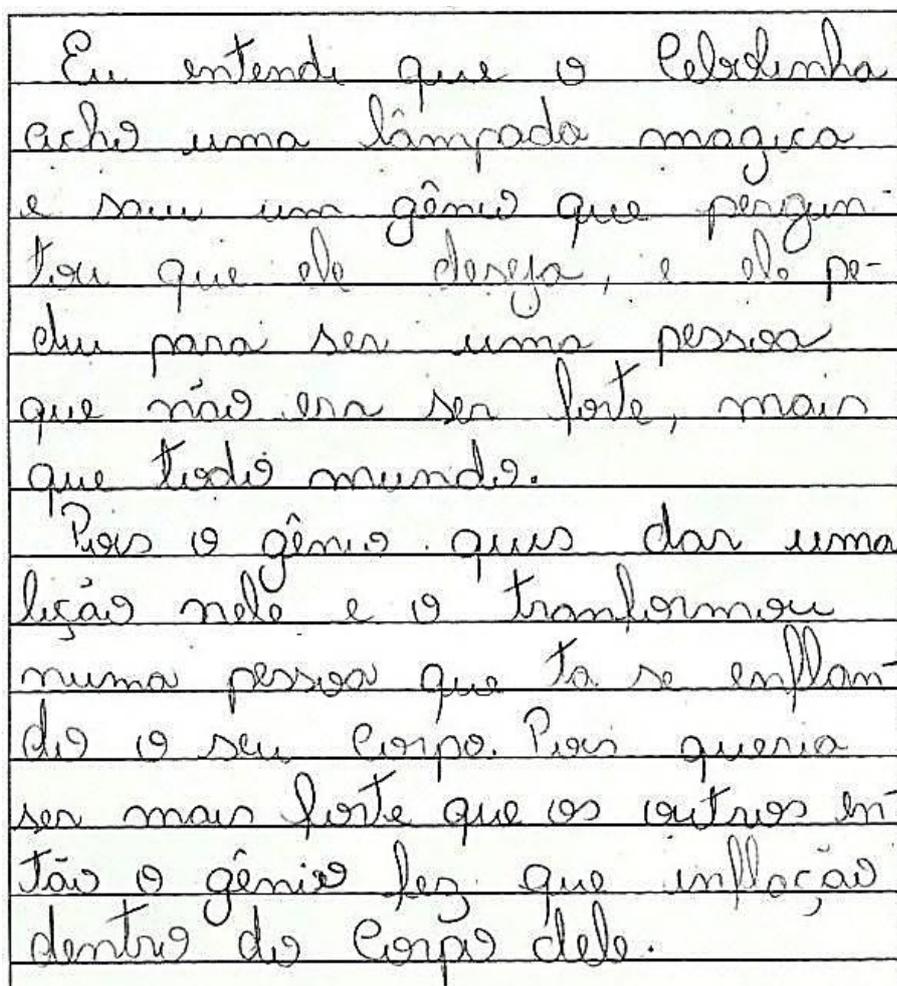
No primeiro parágrafo expõe o gênero e tipologia textual com o objetivo de mostrar uma crítica à inflação, além de fazer uma descrição da transformação da personagem Cebolinha, de conjunto com a euforia à conjunto com a disforia,

na relação início da narrativa e fim da narrativa, quando recebe uma sanção negativa.

No segundo parágrafo apresenta o tipo de manipulação que acredita aparecer na HQ: a sedução, explicando que o personagem “só queria uma coisa”.

No terceiro parágrafo apresenta as figuras presentes na história: lâmpada, gênio, mestre, desejo, etc. associando-as ao mundo irreal em oposição ao mundo real em que faz uma crítica à inflação.

Aluno Alpha, redação LIII.



Eu entendi que o Pelecinha
 achou uma lâmpada mágica
 e sou um gênio que pergun-
 tou que ele deseja, e ele pe-
 diu para ser uma pessoa
 que não era ser forte, mais
 que todo mundo.
 Pois o gênio quis dar uma
 lição nele e o transformou
 numa pessoa que tá se inflan-
 do o seu corpo. Pois queria
 ser mais forte que os outros in-
 tão o gênio fez que inflação
 dentro do corpo dele.

O aluno Alpha, no primeiro texto, narra os acontecimentos de forma bem estruturada e coerente, porém fica somente num nível superficial de leitura, limitando-se ao mais concreto no texto. Além disso, acredita que o significado da palavra inflação seja o ato de inflar, não percebendo a crítica apresentada na HQ.

O seu segundo texto, no entanto, é mais abrangente, destacando cada aspecto observado. Observe:

Aluno Alpha, redação LIV.

O tema dessa HQ é Mundo real e irreal e imaginário que é o irreal é que ele imaginou que ele ia inflar, já o real ele quis fazer uma crítica a situação econômica do país. É o que significa a palavra inflação.

Essa história em quadrinho é uma narrativa, que foi escrita pelo autor Maurício de Souza. Na HQ o Cabelinha fica feliz ao encontrar uma lâmpada mágica no chão. Então, logo ele imagina que seus desejos serão realizados. Só que no último quadrinho ele fica triste, pois, não aconteceu exatamente o que ele queria.

O tipo de manipulação que o Cabelinha está é a redução ao zero a lâmpada ao olhar para ela.

O desejo que ele queria que o gênio realizar era que ele poderia ser mais forte que os heróis e a Mônica, para que a Mônica não bata mas nele e que todos olhem como o mais forte.

No primeiro quadrinho, ele tem uma

relação de ganho, pois ele acha a lâmpada, já no último fica triste, pois, sentiu uma perda, não aconteceu o que ele queria. No fim acabou tendo uma sanção negativa, um castigo, pois ele inflou ficou grande.

No primeiro parágrafo apresenta o tema relacionando o mundo real e o mundo irreal, explicando os dois significados possíveis da palavra inflação, um primeiro, no imaginário das histórias, de inflar; e o segundo como sendo uma crítica à situação econômica do país.

No segundo parágrafo apresenta a tipologia textual e autor do texto, com um breve resumo da história, destacando a felicidade do personagem no início do texto e sua tristeza no final, ou seja, seu estado de euforia e disforia, seu

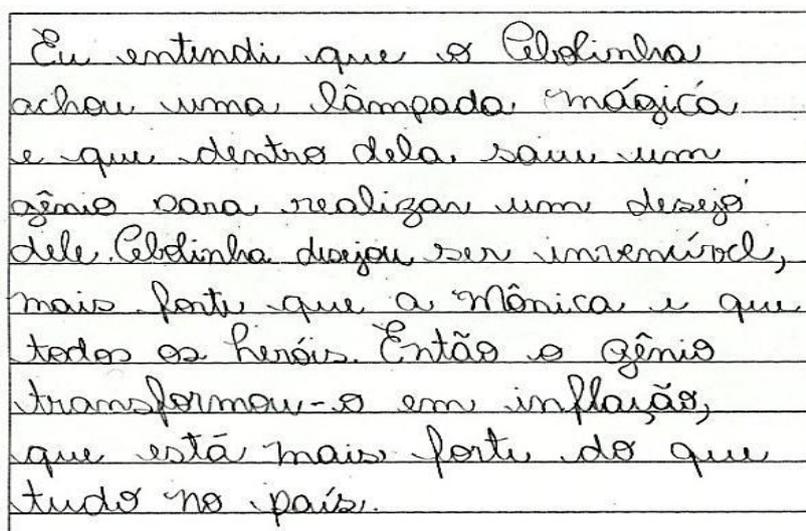
movimento da conjunção temporária com a alegria e a disforia final, na conjunção com a decepção, o desapontamento em relação à *performance* do gênio.

No terceiro parágrafo apresenta o tipo de manipulação existente no texto: a sedução, e explica dizendo “ao ver a lâmpada ao olhar para ela”.

No quarto parágrafo expõe seu conhecimento prévio sobre o contexto que o personagem Cebolinha está inserido com a finalidade de explicar o porquê dele /quere ser/ mais forte.

No último parágrafo explica a relação de ganho, no início da história e de perda no final, além de apresentar a sanção recebida por Cebolinha como negativa.

Aluno Bêta, redação LV.



Eu entendi que o Cebolinha
achou uma lâmpada mágica
e que dentro dela saiu um
gênio para realizar um desejo
dele. Cebolinha desejou ser invencível,
mais forte que a Mônica e que
todos os heróis. Então o gênio
transformou-o em inflação,
que está mais forte do que
tudo no país.

O aluno Bêta em sua primeira interpretação mostra-a compreensível, abrangendo cada parte da história lida e faz relações conexas entre a palavra inflação e sua definição, porém fica somente no nível aparente de leitura, destacando somente aspectos explícitos na história.

Aluno Bêta, redação LVI.

O gênero da história é HQ, é uma narrativa. Os personagens são: Cebolinha e o Gênio, o autor é Maurício de Souza. O tema da história é criticar a inflação.

Quando Cebolinha encontra a lâmpada, sua reação é eufórica, pois ele teria direito a desejos. Porém, quando o gênio se transforma em inflação sua reação é disforica.

Cebolinha pegou a lâmpada, porque ele foi manipulado por sedução e tentação, pois ele receberia algo em troca e porque atraiu o olhar dele.

Ele queria ser mais forte que todos, para não apenhar mais da Mônica. Assim que Cebolinha encontrou a lâmpada, ele desmorte uma relação de ganho, depois que ele não foi transformado no que queria, teve uma relação de perda.

A sanção recebida por Cebolinha foi um castigo (negativo). Ele queria adquirir força, mas ficou insatisfeito.

Os figuras presentes na HQ são: lâmpada, gênio, moeda, desejo, invencível, forte, heróis, inflação e a história está dividida entre o real e o imaginário, superior e inferior, forte e fraco. Podendo ter dois sentidos a palavra inflação: o de inflar e a alta de preços.

No seu segundo texto, apresenta, no primeiro parágrafo o gênero e tipologia textual, personagens, autor e o tema: criticar a inflação.

No segundo parágrafo apresenta a relação de euforia e disforia durante a performance do personagem Cebolinha.

No terceiro parágrafo apresenta o tipo de manipulação presente na história: sedução e tentação, além de explicá-las como: "ele receberia algo em troca e porque atraiu o olhar dele".

No quarto parágrafo apresenta o motivo de Cebolinha querer ser mais forte, ativando seu conhecimento prévio da História em Quadrinho da Turma da Mônica, além de explicar a relação de perda e ganho sofrida pelo personagem.

No quinto parágrafo classifica a sanção recebida como negativa explicando a razão pela qual Cebolinha foi assim sancionado.

No sexto parágrafo apresenta as figuras presentes na história, relacionando-as ao real *versus* imaginário, superior *versus* inferior e forte *versus* fraco, para explicar as duas interpretações possíveis da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redações aqui analisadas são uma prova concreta de que é necessário que as pesquisas em torno da interpretação de textos, escrita e reescrita, sejam realizadas em sala de aula com a finalidade de melhorar o modo do aluno da Escola Pública ver (ler) o texto.

O engendramento de tais pesquisas e teorias pôde mostrar que o trabalho com a interpretação de textos, num viés metacognitivo, com base nas técnicas de correção, na apreciação da primeira escrita e reescrita de texto, “textualização” e retextualização e semiótico, em que foram explorados os níveis possíveis de leitura do texto em sala de aula assumiram papel decisivo na ampliação da percepção do sentido no interior do texto por parte dos alunos pesquisados.

Dentre estas teorias experimentadas em interfaces, a teoria semiótica demonstrou-se como uma teoria capaz de fornecer um instrumental valioso na contribuição da leitura mais ampla em Língua Portuguesa, não mais superficial no ensino fundamental II, utilizando uma metodologia por meio do Percorso Gerativo de Sentido organizado sob inspiração na tradicional sequência didática. Além de ser relevante para a discussão de políticas públicas no município de Três Lagoas.

Buscou-se apresentar a importância do trabalho com a linguagem a partir do auto despertar da motivação dos alunos, com um trabalho por meio de um gênero textual que se lhes apresentasse como predileto com o objetivo de proporcionar sua motivação e os levasse à autonomia e ampliação de sua percepção do sentido em suas interpretações futuras.

O grande desafio foi proporcionar aos alunos estratégias e mecanismos que os capacitassem para o trabalho com a linguagem, tornando-os capazes de (des)construir significados por meio dos níveis possíveis de leitura de um texto e sua consequente escrita e reescrita.

A fase inicial de pesquisas pôde proporcionar subsídios para a motivação deste trabalho. Através dos resultados preliminares os dados foram coletados para um primeiro olhar que pareceu preocupante, por conta da ideia de que a maioria dos alunos não gosta de ler e/ou não consegue fazê-lo de forma competente. Ao se desenvolver o percurso delineado na introdução deste

trabalho, verificou-se, pelas pesquisas, que os alunos têm sua própria maneira de ler e ver o texto, mas que não conseguem se expressar de forma coerente com a norma padrão por falta de estratégias de correção apropriadas e por falta de prática da escrita interpretativa, principalmente dos textos de caráter imagético ou mesmo sincréticos.

Neste caso, foram importantes as contribuições da teoria metacognitiva, das sequências didáticas, dos processos de escrita e reescrita de textos e das formas de correção de textos como vistas em Ruiz. Sobretudo, as contribuições da semiótica da escola de Paris, instrumental principal utilizado para a análise comparativa das análises dos alunos, que foram de suma importância no percurso desenvolvido pelos alunos em sala de aula, momento que se pôde verificar sua operacionalidade na busca do sentido do texto de forma objetiva.

A teoria greimasiana, como é conhecida, tornou-se num eficiente objeto modal enquanto teoria utilizada para a análise das interpretações dos alunos, momento em que foi posta em prática na sala de aula, atendendo um desejo de seu precursor, que defendia sua popularização enquanto ciência da significação que trabalha com as linguagens verbal, não verbal e sincréticas.

Essa, aliás, é uma das principais virtudes desta semiótica, dar conta também do sentido ao texto sincrético, elemento utilizado como *corpus* para a apreciação dos alunos. Neste sentido, há de se reconhecer os trabalhos desenvolvidos por D'Ávila que acrescentam, com a teoria da figuratividade visual, ao legado deixado por Greimas.

Partiu-se da hipótese de que, uma vez apresentados os níveis de leitura possíveis de um texto, à luz da Semiótica Francesa, os alunos pesquisados teriam uma percepção maior de fatos explícitos e implícitos do texto, das oposições presentes, da narratividade e discursividade, podendo chegar ao tema principal num viés crítico reflexivo e prático, podendo ampliar o aprofundamento dos aspectos e fenômenos a serem observados na busca do sentido dos textos por eles interpretados. Esta hipótese, conforme demonstramos pela análise das análises foi preenchida pela aplicabilidade da teoria durante as atividades inspiradas nas sequências didáticas como modelo para a aplicação dos alunos em suas interpretações.

A metodologia adotada em referência as teorias aplicadas, como o uso da metacognição, no sentido de conduzir o aluno ao pensar sobre o pensar, ao despertar de sua memória, à resolução dos problemas de sentido do texto, à autonomia, da semiótica como objeto modal para a abertura de percepção do sentido de forma objetiva e da inspiração no modelo Marcuschiano para a transposição da escrita para a escrita, não da escrita para a escrita de resumo, mas da escrita de outra redação interpretativa (a reescrita do texto), da reescrita do texto, agora amparados e investidos das estratégias peculiares a cada uma das teorias utilizadas fez a diferença neste percurso rumo à solução dos problemas de escrita e reescrita do texto em sala de aula.

O que se tinha como hipótese, ou seja, as disjunções destes alunos com as estratégias para leitura, bem como o aguçamento de sua percepção foram satisfeitas via exercícios práticos que tomaram as atividades de quase um semestre de aulas, procurando se atender a um dos anseios do PROFLETRAS, de se fazer pesquisas e interferir, de fato, no processo do ensino e aprendizado em sala de aula da escola pública, procurando mudar, para melhor, a *performance* dos alunos na utilização da Língua Portuguesa de maneira mais próxima à norma padrão, mas com senso crítico e reflexivo, no que se refere à desconstrução e construção do sentido do texto.

Como respostas as perguntas iniciais e introdutórias, pôde-se destacar a ampliação de vocabulário que a Semiótica, a Metacognição e as contribuições de Marcuschi e Ruiz proporcionaram aos alunos, bem como o olhar crítico e analítico que tiveram após a SD trabalhada. Eles passaram a fazer um melhor uso da língua como ferramenta de emancipação de sua linguagem, interpretação, pensamento crítico e escrita e seu modo de ver (ler) o texto jamais será o mesmo. Além disso, a Semiótica serviu como base para uma prática didático-pedagógica, apresentada de forma simples, o que despertou o interesse dos alunos pesquisados, favorecendo para uma ampliação da habilidade leitora e escritora.

No entanto, o mais valioso foi o fazer-professor, o elaborar uma estratégia significativa para interpretação textual que colaborou com a melhoria da leitura e escrita dos alunos pesquisados e a retribuição dos educandos ao perceberem do que são capazes de ler (ver) no interior do texto, suas reações de euforia ao descobrirem o sentido implícito ou mesmo oculto, até mesmo nos

tracemas e pontuemas que compunham o plano da expressão do enunciado sincrético de Maurício de Souza trabalhado em sala de aula.

Por fim, dizer que esta pesquisa esgota as possibilidades de interpretação textual seria um engano, uma vez que o que se propôs aqui foi a introdução de uma prática teórica, a fim de levar o leitor a perceber e questionar o *antes* e *depois* das interpretações apresentadas pelos alunos pesquisados. Entende-se, da mesma forma, que o número de alunos pesquisados não é suficiente para quaisquer afirmações categóricas, mas admite-se que houve uma melhora considerável na reescrita das análises dos alunos como se demonstrou ao final. É preciso, portanto, que mais intervenções como esta sejam realizadas em outras escolas e salas de aula, preferencialmente em períodos ainda maiores que aqueles aqui experimentados.

Além destas outras experiências aqui sugeridas, levar, ao mesmo tempo, a estes alunos, os resultados deste trabalho em forma de projetos extensionistas, com o fim de conduzi-los a uma reflexão significativa dos resultados obtidos por eles após a realização de todas as atividades. Ao mesmo tempo, este trabalho pode servir de fonte de inspiração para práticas diversificadas de outros professores, outros colegas que, por ventura, estejam interessados na questão da leitura e escrita de textos em sala de aula. Não se pode, portanto, generalizar os resultados aqui encontrados, mas servirão, com certeza, de banco de dados que podem inspirar novos trabalhos bem como um suporte para eventuais consultas e citações rumo à futuras descobertas por parte de outros pesquisadores.

A proposta aqui apresentada poderá servir, por exemplo, como modelo de uma das formas de amenizar o problema da interpretação de textos, pois ao ensinar a utilização de estratégias metacognitivas, os níveis de leitura do texto e a retextualização (reescrita) como mecanismos de reparação dos problemas detectados foi possível observar, enquanto resultado final, que houve, de fato, uma mudança para melhor na relação entre professor e aluno e entre aluno e o texto, com especialidade, o texto sincrético.

REFERÊNCIAS

- ANTIGUIDADES80. *Thundercats - Abertura dublada em português*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-2TvXTLS6vY>>. Acesso em 02 mai. 2016.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- AVATAR FANGIRL. *He-Man - Dublado em Português Brasil - Garcia Junior*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HVHjHL7ms00>>. Acesso em 02 mai. 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.
- BORGATTO, A. T. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Projeto Terális – Língua Portuguesa – 8º ano*. São Paulo: Ática, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, A. L. *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978, Vol. 2, pp. 77–165.
- CHAROLLES, Michel, EHRLICH, Marie-France. *Aspects of textual continuity; linguistic and psychological approaches*. In: *Texts and text processing*. Poitiers, 22-25 sept. 1986.
- D'ÁVILA, N. R. *Semiótica verbal e sincrética, verbo-visual e verbo-musical teorias e aplicabilidade*. Bauru, SP: Canal 6, 2015.
- _____. *Semiótica Sincrética Aplicada: novas tendências*. [org.]. São Paulo: Arte e Ciência, 2007.
- DELORS, Jacques. *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DOLZ, J. NOVERRAZ M. SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. DOLZ J. SCHNEUWLY, B. Trad. e org. ROJO, R. CORDEIRO, G.S. Mercado das Letras: São Paulo, 2004.
- EISNER, Will. *Comics & sequential art*. Martins Fontes, 1999.

FIORIN, José Luis. *Elementos de Análise do Discurso*. 15 ed. Ática, São Paulo, 2014.

FÁBRICA DE LEMBRANÇAS. *Abertura Capitão Planeta*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=putM63GONDk>>. Acesso em 02 mai. 2016.

FLAVELL, J. H. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 1979. pp. 906-911.

_____. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1970, P. 231–235.

_____. *Cognitive Development*. Stanford University. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1985.

FLAVELL, J. H. *The Development of Comprehension Monitoring and Knowledge about Communication*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 192, Vol. 46, No. 5 by Flavell with SPEER, J. R., GREEN, F.L. AUGUST. 1981.

FLAVELL, J. H. & WELLMAN, H. M. *Metamemory*. Em R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), *Perspetives on the development of memory and cognition*. 1977. pp. 3-33. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FOGARTY, Robin. *Teach for Metacognitive Reflection*. The Mindful School. IRI/Skylight Publishing, Inc. Palatine, Illinois, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. 2 ed. Editora Contexto, 1979.

_____, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. 2 ed. Editora Contexto, 2013.

KAMYSANTOS1. *Popeye em Português - Ep 5 Completo - Popeye No Oeste*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vyl1Xj1guFU>>. Acesso em 02 mai. 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *As tramas do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, I. C. HERNANDES, N. (orgs) *Semiótica objetos e práticas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONISIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZARRA, Maria Auxiliadora. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAULO JOSÉ. *Forte como o Popeye*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=O04jreX5VZQ>>. Acesso em 02 mai. 2016.

PRESSLEY, M. *The relevance of good strategy user model to the teaching of mathematics*. *Educational Psychologist*. V. 21, 1986. p. 139-161.

RENJG. *Caverna do Dragão (Abertura Dublada em Português Brasileiro)*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=b2ICBJu3PLs>>. Acesso em 02 mai. 2016.

RIBEIRO, Celia. *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), pp. 109-116. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>, acesso em 27/12/15.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. 1 ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, V. *Semiótica e a formação de professores de português e literatura de Três Lagoas*. *Anais do SIELP 2014*. Vol 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. ISSN: 2237-8758.

_____ *Identidade x Alteridade em “Flor de Aguapé”, de Walmir Pacheco, na teoria greimasiana*. In. *Semiótica verbal e sincrética, verbo-visual e verbo-musical – teorias e aplicabilidade*/Nícia R. D’Ávila (org) – Bauru, SP, Canal 6, 2015.

_____ *Na interface das estratégias de leitura instrumental e a leitura crítica: Reflexões e Sugestões*. *Diálogos Pertinentes*, Franca, 2013.

SAVIOLI, Francisco Platão. FIORIN, José Luiz Francisco. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

SBT FANÁTICO. *SBT - FILMES - O Máskara*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=IsiCm9hIVX4>>. Acesso em 02 mai. 2016.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TV CASULO. *O galo e a raposa*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JAe-ULQU9Wg>>. Acesso em 02 mai. 2016.

TUGA ANIME. *As Novas Tartarugas Mutantes Ninja Serie 4 e 5 Abertura Opening Portugal Promocional*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bxp82nppPPI>>. Acesso em 02 mai. 2016.

VALENTE, M. O. SALEMA, M. H., MORAIS, M. M. & Cruz, M. N. *A metacognição*. Revista de Educação, 1989. pp. 47-51.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____ *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLTANDONO TEMPO. *Scooby-Doo Cadê Você? 1ª Abertura*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EdtjK1o8mug>>. Acesso em 02 mai. 2016.

WEINERT, F. E. (1987). *Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding*. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwel (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. 1987. pp. 1-14. Hillsdale: LEA.

WEINSTEIN, Claire E. ZIMMERMANN, Stephen A. PALMER, David R. *Assessing Learning strategies: the design and development of de lassi*. In: Weinstein, C. E. Goetz, E. T. & Alexander, P. A. (Orgs.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. 1988. (pp. 25-40). N. Y.: Academic Press. Disponível em https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6CqLBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Learning+and+study+strategies:+Issues+in+assessment,+instruction,+and+evaluation&ots=zI0_kZO88&sig=7WPYFidKwZgnGGXWXZ48K2ECcTc#v=onepage&q=Learning%20and%20study%20strategies%3A%20Issues%20in%20assessment%2C%20instruction%2C%20and%20evaluation&f=false, acesso em 10 jan. 2016.

APÊNDICES

Três Lagoas, ____ de _____ de 2015.

Prezado aluno(a)

Estamos realizando uma pesquisa sobre seus hábitos de leitura e interpretação textual. Solicitamos sua participação respondendo as questões que se seguem. Não há necessidade de identificação, pois queremos garantir o anonimato aos nossos participantes. Assim que tivermos a aprovação de nossa pesquisa, faremos o possível para que os resultados cheguem a vocês.

Antecipadamente agradecemos a participação.

Atenciosamente.

Profª Ana Paula Teixeira de Amorin Rodrigues

QUESTIONÁRIO

PARTE 1 – DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

a) idade: _____

b) sexo: () Masculino () feminino

c) escolaridade: _____

PARTE 2 – QUESTÕES ESPECÍFICAS

a) Você gosta de ler? Por quê? Quantos livros leu esse ano?

b) Você se julga capaz de interpretar qualquer tipo de texto? Por quê?

c) Dos gêneros textuais listados abaixo, qual ou quais você mais gosta e considera de fácil interpretação?

() contos	() histórias em quadrinhos/tirinhas	() entrevistas
() poesias	() crônicas	() folders/propagandas/outdoors
() músicas	() artigos de jornais	() pinturas/quadros/imagens
() romances	() reportagens e notícias	() outro. Qual? _____

d) Dos gêneros textuais listados abaixo, qual ou quais você menos gosta e tem mais dificuldade de interpretar?

() contos	() histórias em quadrinhos/tirinhas	() entrevistas
() poesias	() crônicas	() folders/propagandas/outdoors
() músicas	() artigos de jornais	() pinturas/quadros/imagens
() romances	() reportagens e notícias	() outro. Qual? _____

e) Você considera importante saber ler e interpretar os textos? Por quê?

f) Você já se sentiu constrangido por não conseguir interpretar um texto ou imagem?

g) Se existisse um método que te ajudasse a interpretar melhor os textos e imagens, você gostaria de aprendê-lo?

i) Você sabe o que é Semiótica? Ou já ouviu falar? () Sim () Não

Se sua resposta foi sim, escreva o que é Semiótica.

**APÊNDICE 2 – Questionário preferências por gêneros textuais e
hábitos de leitura (modificado)**

Três Lagoas, ____ de _____ de 2015.

Prezado aluno(a)

Estamos realizando uma pesquisa sobre seus hábitos de leitura e interpretação textual. Solicitamos sua participação respondendo as questões que se seguem. Não há necessidade de identificação, pois queremos garantir o anonimato aos nossos participantes. Assim que tivermos a aprovação de nossa pesquisa, faremos o possível para que os resultados cheguem a vocês.

Antecipadamente agradecemos a participação.

Atenciosamente.

Profª Ana Paula Teixeira de Amorin Rodrigues

QUESTIONÁRIO**PARTE 1 – DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE**

a) idade: _____

b) sexo: () Masculino () feminino

c) ano/série: _____

PARTE 2 – QUESTÕES ESPECÍFICAS

a) Você gosta de ler? Por quê? Quantos livros leu esse ano?

b) Você se julga capaz de interpretar qualquer tipo de texto? Por quê?

c) Dos gêneros textuais listados abaixo, qual ou quais **você mais gosta** de ler e interpretar?

() contos	() tirinhas	() entrevistas
() poesias	() crônicas	() propagandas
() músicas	() artigos de jornais	() outro. Qual? _____
() romances	() reportagens	
() histórias em quadrinhos	() notícias	

d) Dos gêneros textuais listados abaixo, qual ou quais **você não gosta** de ler e tem mais dificuldade de interpretar?

() contos	() tirinhas	() entrevistas
() poesias	() crônicas	() propagandas
() músicas	() artigos de jornais	() outro. Qual? _____
() romances	() reportagens	
() histórias em quadrinhos	() notícias	

e) Você considera importante saber ler e interpretar os textos? Por quê?

f) Quando você não consegue entender algo que está lendo, o que você faz para conseguir entender?

ANEXOS

O galo que logrou a raposa

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: “Deixe estar, seu malandro, que já te curo!...” E em voz alta:

--Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinhas, todos os bichos andam agora aos beijos como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.

--Muito bem! --- exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldade e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vêm vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que também tomem parte na confraternização.

Ao ouvir falar em cachorro, dona Raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:

--Infelizmente, amigo Có-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa? Até logo.

E raspou-se.

Contra esperteza, esperteza e meia.

Monteiro Lobato. Fábulas. São Paulo, Brasiliense, 1972

A filha do rei era muito bela. Certo dia, um dragão raptou-a, levando-a para sua caverna. Desolado, o rei, já avançado em anos, recorre a um príncipe, generoso e forte e lhe delega a incumbência de libertar sua filha. No dorso de impetuoso cavalo, sai o príncipe com pressa de resgatar a princesa.

No caminho, uma velha maltrapilha, sentindo-se perdida, roga ao príncipe que a leve de volta pra casa. Movido pela bondade do coração, ainda que angustiado pela pressa, o príncipe desvia-se do caminho e conduz a pobre velha ao lar. Eis que, ante aos olhos surpresos do príncipe, a velha revela-se como uma bela fada de vestes transluzentes. Enaltecendo a generosidade do caráter do heroico cavaleiro, indica a caverna do dragão, presenteia-o com reluzente espada de ouro, advertindo-o de que somente com aquele instrumento conseguiria cortar a cabeça do dragão. Junto com a espada, a bondosa fada lhe dá uma ânfora de prata, cheia de uma poção capaz de torná-lo invisível.

Seguindo as indicações da fada, o príncipe atravessa a floresta povoada de perigosas feras e, sem ser visto, penetra na caverna do dragão, decapitando-o com um só golpe de espada.

Salva a bela princesa, o generoso cavaleiro devolve-a para o rei, que, reconhecido, dá-lhe a mão da princesa em casamento e faz dele seu sucessor.



Ordem ou intimidação: se você não fizer... (medo, ameaça)



Provocação: desafio



Sedução: atrai o olhar. Convence pelo elogio



SEDUÇÃO



Tentação: quando recebe algo material em troca, algo concreto.



Havia um fazendeiro que, dentro de suas terras, conservava intocável um imenso bosque. Ainda que nessa porção de solo não lhe desse lucro algum, não permitia que ninguém a depredasse, movido pelo prazer de preservar a vegetação exuberante que lá havia, os animais que por lá viviam e os mananciais de água pura que de lá brotavam.

Um dia, morreu o fazendeiro, e seus herdeiros lá entraram com os tratores e com serras, vendendo as valiosas madeiras e araram as terras para plantar.



Retrato (Cecília Meireles)

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste,
assim magro
nem estes olhos tão vazios,
nem lábio amargo

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas, e frias, e mortas,
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não tinha aquele rosto de outrora
tão irrequieto, tão alegre,
tão cheio
e olhos tão expressivos
e o lábio doce

Eu tinha aquelas mãos com energia,
tão dinâmicas, e cálidas, e vivas,
eu tinha outro coração, que se manifesta

<i>Mande para ver oq voce recebe !</i>	
<i>s2</i>	<i>= Eu te amo.</i>
<i>♥</i>	<i>= Eu sou apaixonado por você.</i>
<i>c2</i>	<i>= Eu quero abraçá-lo.</i>
<i>:)</i>	<i>= Eu gosto muito de você.</i>
<i>:D</i>	<i>= Estou com saudades.</i>
<i>:(</i>	<i>= Eu quero você, mas não posso</i>
<i>:*</i>	<i>= Kiss me</i>
<i>:e</i>	<i>= Você me irrita</i>
<i>:/</i>	<i>= Eu queria poder estar ao seu lado agora.</i>
<i>=?</i>	<i>=Fica comigo?</i>
<i>sz</i>	<i>= Quer Namora cmg?</i>
<i>Quero a resposta viu !</i>	