

A TEMATIZAÇÃO E A FIGURATIVIZAÇÃO COMO PROCEDIMENTOS SEMÂNTICOS NA LEITURA DE TEXTOS EM SALA DE AULA

TEMATIZATION AND FIGURETIVIZATION AS SEMANTICAL PROCEDURES IN READING OF TEXTS IN CLASSROOM

Débora Cunha Costa Gama¹

deboracunhacosta@gmail.com

Joelma Márcia Santos de Oliveira²

joelmamarcia1@hotmail.com

Márcia Regina Curado Pereira Mariano³

ma.rcpmariano@gmail.com

Resumo: A Semiótica discursiva privilegia o enunciado, voltando-se para o modo como se dá a construção dos sentidos nos textos, a significação. Observa-se que estudos contemplados neste campo trazem importantes contribuições para a abordagem do texto em sala de aula, uma vez que é indispensável aos alunos o conhecimento dos mecanismos internos e externos que compõem os textos para que, conseqüentemente, possam construir o seu sentido. Nesse viés, o objetivo deste trabalho é mostrar como dois dos fundamentos da teoria Semiótica, pertinentes ao campo da semântica discursiva, a saber, os procedimentos de tematização e figurativização, podem fundamentar o trabalho com o texto em sala de aula. Para subsidiarmos nossas discussões, utilizaremos como embasamento teórico as concepções de Barros (2001; 2005) e Fiorin (2000), estudiosos brasileiros que publicaram trabalhos visando divulgar o projeto semiótico e explicar o arcabouço teórico da Semiótica greimasiana. Como *corpus* dessa proposta, foi selecionado o poema *Grito negro*, de José Caveirinha. Tal escolha justifica-se pela linguagem plurissignificativa e pela narrativa poética presentes neste texto, que possibilitarão ilustrar a aplicabilidade dos dois procedimentos semânticos discursivos na atividade de leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. Figurativização. Semiótica Discursiva. Tematização. Texto.

¹ Professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental II e séries iniciais do Ensino Médio; Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – na Universidade Federal de Sergipe.

² Professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental II; Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – na Universidade Federal de Sergipe.

³ Professora Adjunta do Departamento de Letras, professora do Profletras e da Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Sergipe.

Abstract: Discursive Semiotics privileges the statement, turning to the way in which the construction of the meanings in the texts takes place, the meaning. It is observed that studies in this field bring important contributions to the approach of text in the classroom, since it is indispensable to the students the knowledge of the internal and external mechanisms that compose the texts so that, consequently, they can build their meaning. In this bias, the objective of this work is to show how two of the foundations of the Semiotic theory, pertinent to the field of discursive semantics, namely, the procedures of tematization and figurativization, can base the work with the text in the classroom. To support our discussions, we will use as theoretical basis the concepts of Barros (2001, 2005) and Fiorin (2000), Brazilian scholars who have published works to disseminate the semiotic project and explain the theoretical framework of greimasian semiotics. As a corpus of this proposal, the poem *Grito negro*, by José Caveirinha, was selected. This choice is justified by the plurissignific language and poetic narrative present in this text, which will make it possible to illustrate the applicability of the two discursive semantic procedures in the reading activity in the classroom.

Keywords: Teaching. Figurativization. Discursive Semiotics. Tematization. Text.

1 Introdução

Entender o fenômeno da linguagem e, conseqüentemente, da língua foi, durante muito tempo, uma das principais aspirações do homem, desde a Grécia Antiga, no século V a. C, quando houve, de fato, uma especulação racional sobre a linguagem. Porém, conforme sabemos, foi somente com o desenvolvimento da linguística, a partir dos ensinamentos de Saussure, que os estudos da linguagem passaram a ser vistos como ciência, tendo como objeto de estudo a língua. Porém, durante muito tempo, a linguística pautou seus estudos até a dimensão da frase, deixando de lado aspectos referentes ao uso linguístico e às relações da utilização concreta da linguagem com o contexto social e histórico dos falantes.

Com o desenvolvimento dos estudos da semântica, na segunda metade do século XX, a preocupação com o significado favoreceu a revisão da concepção de língua e dos estudos da linguagem, evidenciando o surgimento de propostas teóricas que conceberam o texto, e não mais a frase, como unidade de sentido. Concomitantemente, outras teorias da pragmática e da enunciação trouxeram mudanças de perspectiva teórica “com o aparecimento de estudos da organização do texto e das relações entre enunciado e enunciação” (BARROS, 2005. p. 11).

A percepção do texto como unidade de sentido e de concretização da língua e de discursos não ficou restrita apenas ao campo das ciências, mas, sobretudo, teve sua influência plena no ensino de língua materna, contribuindo para o repensar da proposta tradicional, cujo modelo era apenas o estudo dos aspectos estruturais e sintáticos da língua a partir da frase. Nesta acepção, o entendimento do texto como unidade de sentido também evidenciou a necessidade de reformulação do ensino de língua materna, afinal, conforme salientam os

PCNs de Língua Portuguesa, “[...] toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 19).

Em outras palavras, significa afirmar que, além das demais competências a serem desenvolvidas a partir do ensino de língua materna, tais como a linguística e a estilística, formar um aluno competente discursivamente demanda um trabalho que envolve o conhecimento do universo intertextual e dos dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos, como também o desenvolvimento da criticidade e da cidadania, através da identificação das ideologias presentes nos textos e da compreensão e produção da argumentação nas defesas de pontos de vista e na busca da persuasão. Conforme salienta Fiorin (2000, p. 09), “[...] não basta recomendar que o aluno leia o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se pode observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve”. Importante ressaltar que, quando o autor fala em “sensibilidade”, refere-se à capacidade de compreender, numa produção discursiva, os sentidos dela decorrentes, bem como ter o entendimento global do texto, tomando-o como uma construção dialógica, social, cultural.

O linguista ainda nos esclarece que, atualmente, com o desenvolvimento de diversas teorias do discurso, os estudiosos da linguagem afirmam a existência de uma gramática que regula a construção do texto e reitera que, assim

[...] como ensinamos aos alunos, por exemplo, a coordenação e a subordinação como processos de estruturação do período, é preciso ensinar-lhes a gramática do discurso, para que eles possam, com mais eficácia, interpretar e redigir textos. O texto pode ser abordado de dois pontos de vista complementares. De um lado, podem-se analisar os mecanismos sintáticos e semânticos pela produção de sentido; de outro, pode-se compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. (FIORIN, 2000. p. 9-10).

Dentre as diversas teorias que tratam do conceito de texto, destaca-se aqui a Semiótica greimasiana, que tem por objeto de estudo a produção e a interpretação dos discursos manifestados em textos e busca descrever o que “eles” dizem e como fazem para dizer o que dizem, através do exame dos “[...] procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, dos mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto” (*Ibidem*). Nesse sentido, observamos que os estudos desenvolvidos neste campo trazem importantes contribuições para a abordagem do texto em sala de aula, uma vez que é indispensável, aos nossos alunos, o conhecimento dos mecanismos internos e externos que compõem os textos para que, conseqüentemente, possam construir o seu sentido.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é mostrar dois dos fundamentos da teoria Semiótica desenvolvida por A. J Greimas e pelo Grupo de Investigações Semiollingüísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, pertinentes ao campo da semântica discursiva, a saber, os procedimentos de tematização e da figurativização em textos. Para subsidiar nossas reflexões, traremos concepções de Diana Barros (2001, 2005) e José Luiz Fiorin (2000), estudiosos brasileiros que publicaram trabalhos visando divulgar o projeto semiótico e explicar o arcabouço teórico da Semiótica greimasiana.

Além disso, pretende-se mostrar, através de uma proposta didática, como esses dois procedimentos podem ser utilizados pelo professor de língua portuguesa em sala de aula, a fim de proporcionar aos alunos o entendimento de que, a partir dos percursos temáticos e seus investimentos figurativos, são estabelecidas diferentes maneiras de ver, sentir e representar o mundo por meio de discursos.

2 Enunciação e discurso

A teoria da enunciação constitui-se como um estudo voltado para o fenômeno enunciativo da linguagem, tendo como eixo principal o sujeito enunciador. Nessa perspectiva, a língua não é vista como um conjunto de regras, mas sim como um produto que necessita de um sujeito agente, que se apropriará dessa língua para interagir no mundo. Segundo Malidier et al.,

[...] a possibilidade de separar, a partir de marcas formais, a leitura que o “sujeito” faz de seu próprio texto, a distância maior ou menor que ele marca com relação a si mesmo parece decisiva, como a compreensão da relação que, através do seu enunciado, o sujeito estabelece entre seu alocutário, o mundo e ele mesmo. (2010, p. 67 apud CASSANA, 2013, p. 71-72).

De acordo com as autoras, o conceito sobre enunciação permitiu que os limites da lingüística da língua fossem ultrapassados, já que a proposta teórica parte do sujeito enunciador. Através do estudo do discurso, a linguagem é compreendida no âmbito de interação, no qual a comunicação não é tida somente como uma relação entre enunciador e enunciatário, mas sim “[...] como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade” (BRANDÃO 2002, p. 12).

Faz-se pertinente ressaltar que, além das pessoas do discurso, o ato da enunciação instaura mais duas categorias: o tempo e o espaço. Por intermédio da apropriação da palavra, o sujeito se localiza no tempo por meio das conjugações verbais e no espaço, mediante do uso dos advérbios, dentre outras formas lingüísticas. Segundo Fiorin, esse meio discursivo “[...] é o mecanismo criador da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação.” (2000, p. 43).

Importante também ressaltar que estas marcas temporais e espaciais por si só tornam-se signos vazios de significado, pois, conforme afirma Benveniste, "[...] essas formas 'pronominais' [eu, aqui, agora] não remetem à 'realidade' nem a posições 'objetivas' no espaço e no tempo, mas à enunciação, cada vez única, que as contém" (1989, p. 80). Nessa perspectiva, Benveniste evidencia a necessidade da relação dêitica com o discurso e afirma que é através do indicador de pessoa que esses marcadores tornam-se contemporâneos, dotados de significações coerentes.

Ainda sobre a perspectiva da enunciação, Bakhtin (2002) aborda que todo enunciado se constrói direcionado e condicionado por duas forças que agem sobre o indivíduo: a social e a individual. A força individual refere-se às relações semióticas produzidas na consciência individual e que surgem no momento da interação verbal, que está interligada ao social. O autor ainda reitera que, para a operacionalização da linguagem verbal, não é necessário apenas que os interlocutores façam uso de estruturas, códigos ou regras gramaticais, mas sim que sejam aptos a construir sentidos, que se concretizam pela interação entre os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, enquanto o discurso é um processo interativo e contextualizado, assumido por um sujeito que fará uso das referências pessoais, temporais e espaciais para que a concepção da linguagem seja efetivada, o enunciado é composto pelas projeções da enunciação (pessoa, espaço e tempo) no discurso. Assim, a discursivização é a responsável pela criação/construção da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação concomitante à representação espacial e temporal do enunciado.

Como se faz perceptível, a vinculação entre enunciação e discurso evidencia-se, à medida que este último é caracterizado pelas relações que se formam entre o espaço do enunciado (indicadores de pessoa e tempo) e a instância da enunciação. De acordo com Greimas e Courtés (apud BARROS, 2001, p. 03), "[...] enunciação é a instância de mediação que produz o discurso, ou seja, que realiza a passagem das estruturas semióticas narrativas às estruturas discursivas".

Nessa perspectiva, a enunciação possui papel fundamental, para que possamos compreender as formações socioideológicas e formações discursivas que compõem os discursos inerentes aos textos, visto que é através dela que se convertem "[...] as estruturas narrativas em estruturas discursivas, ao relacionar o texto com as condições sócio-históricas de sua produção e recepção" (BARROS, 2001, p. 4). É por meio da enunciação que podemos englobar uma abordagem interna do texto, "[...] indispensável para que se reconheçam os mecanismos e regras

de engendramento do discurso, com a análise externa do contexto sócio-histórico, em que o texto se insere e de que, em última instância, cobra sentido” (BARROS, 2001, p. 4).

Portanto, a abordagem da tematização e da figurativização decorre da integração entre as teorias da enunciação e do discurso com a Semiótica, que, por sua vez, possibilitou o desenvolvimento da Teoria Semiótica proposta pelo grupo de investigações semiolinguísticas sob orientação de Greimas. Na Semiótica greimasiana, abordam-se, portanto, também, os aspectos da semântica e da sintaxe discursivas. De acordo com Barros (2001), na sintaxe discursiva são analisados dois aspectos: “[...] o das projeções da instância da enunciação no discurso-enunciado e o das relações, sobretudo argumentativas, entre enunciador e enunciatário”; já na semântica discursiva, são descritos e explicados “[...] a conversão dos percursos narrativos em percursos temáticos e seu posterior revestimento figurativo” (p. 72; 113).

É justamente a partir de dois procedimentos da semântica discursiva, a saber, a figurativização e a tematização, que propomos uma atividade de leitura em sala de aula voltada para a abordagem interna do texto, neste trabalho. Afinal, conforme salienta Barros (2001), a “[...] disseminação discursiva dos temas e a figurativização são tarefas do sujeito da enunciação, que assim provê seu discurso de coerência semântica e cria efeitos de realidade, garantindo a relação entre mundo e discurso” (p. 113).

3 Semântica discursiva: tematização e figurativização

Uma das tarefas atribuídas ao professor de língua portuguesa é a formação de alunos competentes na leitura crítica de diversos gêneros que são veiculados na sociedade. Sabemos também que as últimas avaliações realizadas no Brasil, a fim de aferir as habilidades e conhecimentos de jovens brasileiros que concluíram o ensino fundamental II, mostram que o ensino brasileiro apresenta resultados insatisfatórios. Essa problemática evidencia-se ainda mais, se levarmos em consideração os últimos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), cujo índice apresentado revela que a maioria de nossos alunos é capaz apenas de localizar informações explícitas em um texto.

Nesse contexto de resultados insatisfatórios acerca de leitura de textos, enxergamos na Semiótica, especificamente na Semiótica greimasiana, uma alternativa teórico-metodológica ao professor de língua portuguesa, que o auxiliará no ensino de leitura, na compreensão da linguagem e no desenvolvimento da competência discursiva. Conforme salientamos na introdução deste trabalho, a Semiótica estabelece-se como umas das teorias que concebem o texto, e não mais a frase como unidade de sentido.

Os estudos da Semiótica estão vinculados à produção e à interpretação do texto e dos discursos presentes nos textos (os níveis fundamental e narrativo não trabalham o discurso, mas o texto apenas). No que se refere ao seu objeto de estudo, Fiorin diz que o primordial “[...] não é a análise do significado, mas da significação veiculada por qualquer plano de expressão”, ou seja, o cerne da semiótica está relacionado menos com o que o texto diz e mais para o como e o que é dito (2008, p. 142).

Com o propósito de explicar os sentidos do texto, no que concerne ao plano do conteúdo, a Semiótica propõe a construção do sentido por intermédio de um percurso gerativo. Esse percurso traz a teoria e a metodologia que descreve e analisa o plano do conteúdo de um texto e possui níveis que distinguem cada etapa, desde o mais simples ao mais complexo. Portanto, segundo Fiorin (2000), o percurso gerativo pode ser entendido como “[...] uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido” (p. 20).

O percurso gerativo do sentido possui três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo, sendo que cada um deles pode ser descrito e explicado por uma gramática autônoma, embora da relação entre esses três níveis dependa o sentido do texto. Para fins de conhecimento, tentaremos sintetizar o que compreende cada nível, visto que os três são importantes para descrever as significações dos textos. O primeiro deles, mais simples e abstrato, compreende o nível fundamental, que abriga as categorias semânticas básicas da construção de um texto, portanto refere-se “[...] ao conjunto de elementos do nível superficial”. (FIORIN, 2000, p. 21).

O segundo, denominado de nível narrativo ou das estruturas narrativas, diz respeito à narratividade que todo texto produz. Fiorin (2000) salienta que “[...] é preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Aquela é componente de todos os textos, enquanto esta concerne a uma determinada classe de textos” (p. 27). Com relação à semântica do nível narrativo, esta diz respeito aos valores inscritos nos objetos, que são de dois tipos: os modais (o dever, o querer, o saber e o poder fazer) e os de valor (com os quais um destinatário entra em conjunção ou disjunção na performance principal). Portanto, no nível narrativo, “[...] temos formas abstratas como, por exemplo, um sujeito entra em conjunção com a riqueza” (FIORIN, 2000, p. 41).

O terceiro nível é o discursivo que, dentre os níveis gerativos, é o patamar que mais se aproxima da modalidade textual, possuindo também uma sintaxe e uma semântica discursiva. De acordo com Fiorin (2000), no nível discursivo as formas abstratas pertencentes ao nível narrativo “são *revestidas*” de termos que lhes dão concretude (*Ibidem*). No nível discursivo,

mais propriamente na sintaxe discursiva, explicam-se as relações do sujeito da enunciação com o discurso enunciado, bem como as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário através do discurso ou de estruturas discursivas. Desse modo, as “[...] estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação” (BARROS, 2005, p. 53). Segundo a autora anteriormente citada, pela própria definição do percurso gerativo, “[...] as estruturas discursivas são mais específicas, mas também mais complexas e enriquecidas semanticamente que as estruturas narrativas e as fundamentais” (BARROS, 2005, p. 53).

No que se refere à semântica discursiva, daremos maior enfoque a partir daqui, visto que o objeto deste estudo refere-se a dois procedimentos que dela fazem parte. Nela, os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são difundidos no nível do discurso, sob a forma de percursos temáticos e de investimentos figurativos. Portanto, o nível discursivo é o nível mais enriquecido do texto, que permite o estreitamento entre a enunciação e o enunciado. Nessa perspectiva, Barros (2001, p. 125) define a semântica discursiva como a que

[...] descreve e explica a conversão dos percursos narrativos em percursos temáticos e seu posterior revestimento figurativo. A disseminação discursiva dos temas e a figurativização são tarefas do sujeito da enunciação, que assim provê seu discurso de coerência semântica e cria efeitos de realidade, garantindo a relação entre mundo e discurso.

Assim, o efeito de sentido de um texto é assegurado, pelo sujeito da enunciação, através da tematização e da figurativização, ou seja, por dois procedimentos de constituição e de concretização da significação do texto. Segundo Barros, “[...] tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos. Em outras palavras, os percursos são constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente” (2005, p. 62). Nesse sentido, por intermédio dos percursos temáticos, o leitor organiza os valores através de recorrências à semântica que garantem a coerência do texto analisado, confirmando-se, assim, que os temas possuem caráter abstrato.

Já a figurativização é a responsável pela concretização dos sentidos, ou seja, é a passagem do tema à figura. Na definição de Barros (2001), o processo de figurativização discursiva está associada a figuras do conteúdo, que são determinadas por traços “sensoriais” e que particularizam e concretizam os discursos abstratos (p. 129). Na figurativização, o discurso se dá a partir da construção do sentido realizada pelo sujeito da enunciação. Para Fiorin,

As *figuras* remetem a elementos de um mundo natural, real ou ficcional, que podem ser percebidos pelos sentidos: pedra, menino, luar, voar. Já os *temas* remetem a elementos que organizam, categorizam e ordenam a realidade percebida: hostilidade,

ingenuidade, imaginar, idealizar, sentir-se feliz. (FIORIN, 1991 apud GASPAR, 2008, p. 41).

Deve-se ter em mente que figura e tema não são termos que se opõem, mas que se completam, que estão direta ou indiretamente interligados, pois ambos tratam da constituição e da concretização dos sentidos. Se a figurativização for tratada isoladamente, ela abarcará ideias muito variadas, imprecisas. Por isso, o encadeamento com outras figuras torna-se necessário, para que a construção de seu sentido seja efetivada. Esse encadeamento é assegurado através da contextualização no qual os significados estão inseridos, etapa essencial para que o leitor possa compreender a conexão figurativa e, a partir daí, identificar os possíveis temas presentes no texto.

Com relação à diferença entre tema e figura, Fiorin (2000) destaca que esta se dá apenas pelo fato de a primeira estar relacionada ao abstrato, e a segunda, ao concreto. No entanto, salienta que “é preciso ter em mente que concreto e abstrato não são termos polares que se opõem de maneira absoluta, mas constituem um *continuum* em que se vai, de maneira gradual, do mais abstrato ao mais concreto” (p. 91). E acrescenta:

A figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural: árvore, vaga-lume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. [...] Quando se diz que a figura remete ao mundo natural, pensa-se não só no mundo natural efetivamente existente, mas também no mundo natural construído. É o caso, por exemplo, de um texto de ficção científica em que apareça um ser que em lugar dos pés tenha rodinhas para se locomover [...]. Tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc. (FIORIN, 2000, p. 91).

Conforme podemos observar, a relação entre tema e figura ocorre em um processo de complementação, pois enquanto o primeiro tem como função explicar os fatos e as coisas do mundo, bem como classificar, ordenar e interpretar a realidade, o segundo, mediante elementos concretos, tem por função representar o mundo natural e criar efeito de realidade através da construção de cena real. Por esse motivo, dentro de um texto há sempre a necessidade de um encadeamento coerente entre figuras e temas, visto que os últimos são apreendidos pelo que subjaz às figuras, e as primeiras estão subordinadas ou estão sob controle de um contexto que torna possível as possibilidades significativas.

O rompimento dessa coerência pode conduzir o leitor à criação de outras interpretações, à dubiedade ou à incompreensão temática. Eco (1991) afirma que “[...] tudo é relação em um texto. Por isso, encontrar o sentido de conjunto de figuras encadeadas “[...] é

achar o tema que está subjacente a elas” (p. 79). Um dos mecanismos que conduz o leitor à construção da coerência figurativa e temática é a *isotopia*, que garante a continuação do sentido de um texto possibilitando a permanência e a transformação dos elementos de significação. Bertrand (2003) explica que,

Diferentemente do campo lexical (conjunto de lexemas ligados a um mesmo universo de experiência) e do campo semântico (conjunto de lexemas dotados de uma organização estrutural comum), a isotopia não tem por horizonte a palavra, mas o discurso. Ela pode assim referir-se ao estabelecimento de um universo figurativo (isotopias de atores, tempo e espaço), mas também à tematização desse universo (isotopias abstratas, temáticas, axiológicas), e, sobretudo, à hierarquia entre as isotopias de leitura (por identificação de um núcleo isotopante que rege as isotopias de nível inferior). Conectando as isotopias, as figuras de retórica (metáfora, metonímia, etc.) instalam a coexistência extensiva e eventualmente competitiva de dois ou mais planos de significação simultaneamente oferecidos à interpretação (p. 420-421).

Dessa forma, quando os temas e as figuras são reiterados no discurso ocorre a *isotopia*, que possibilita, através do recurso da recorrência, a continuidade semântica e coerente do texto. Ainda no que diz respeito à isotopia, Nogueira (2007) afirma que ela

[...] é responsável pela unicidade de significação de um texto e pela homogeneidade dos significados, garantida, não raro, pela originalidade e pela redundância, isto é, repetição de um número mínimo de signos necessário para a transmissão de uma informação. Pode também ser verificada pela anáfora ou pela catáfora, que retomam ou antecipam uma unidade semântica, respectivamente (p. 03).

Segundo as unidades semânticas, a isotopia pode ser distinguida em dois tipos: isotopia temática, que "surge da recorrência de unidades semânticas abstratas em um mesmo percurso temático", e isotopia figurativa, que “[...] caracteriza os discursos que se deixam recobrir totalmente por um ou mais percursos figurativos” (BARROS, 2001, p. 138). Ambas são essenciais para que a coerência do discurso seja mantida.

4 Percursos figurativos e temáticos: o caminho para o sentido

Uma figura isolada não produz sentido, mas a sua relação com o tema é o caminho para encontrarmos interpretações amparadas no texto, afirma Fiorin (2000, p. 96). Isso é perceptível quando não trabalhamos com frases isoladas, mas com textos, e constatamos que as figuras formam uma rede a partir das relações estabelecidas entre si, ou seja, tal qual uma colcha de retalhos, o encadeamento de figuras compõem esse tecido figurativo. Portanto, ler um texto é apreender as relações e o encadeamento entre as figuras, ou seja, perceber o seu percurso

figurativo. De acordo com Fiorin (2000), “[...] para que um conjunto de figuras ganhe sentido, precisa ser a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de enunciados narrativos. Por isso, ler um percurso figurativo é descobrir o tema que subjaz a ele” (p. 97).

Ainda de acordo com o linguista, um texto pode ter mais de um percurso figurativo, pois dependerá dos temas que se deseja manifestar, podendo opor-se, superpor-se, etc. No entanto, esses percursos devem manter uma coerência interna. Conforme ele mesmo salienta, num percurso que figurativize o tema “vida nos trópicos” não pode aparecer a figura da “neve” (FIORIN, 2000, p. 99). A quebra de coerência figurativa produzirá uma inverossimilhança no texto, constituindo, assim, uma incoerência textual.

No que concerne ao percurso temático, este refere-se ao encadeamento de temas, o que só é possível ocorrer, evidentemente, nos textos temáticos, cuja tematização pode ser manifestada diretamente, sem a cobertura figurativa. Do mesmo modo que os percursos figurativos, os percursos temáticos devem manter uma coerência interna e, quando isso não ocorre, o texto fica contraditório. Portanto, “[...] não cabe, por exemplo, no percurso temático do amargor do exílio, colocar o tema das delícias da vida num país estrangeiro”, mas podemos também encontrar num texto “[...] percursos temáticos antitéticos ou mesmo superpostos para criar determinados efeitos de sentido” (FIORIN, 2000, p. 105).

Em síntese, para a análise interpretativa de um texto não compete analisarmos a figura ou tema isolados. A fim de encontrarmos o tema que dá sentido às figuras ou tema geral “que unifica os temas disseminados num discurso temático, é preciso aprender os encadeamentos das figuras ou dos temas, ou seja, os percursos figurativos ou temáticos” (FIORIN, 2000, p. 106). Isso nos encaminha a outras percepções que extrapolam o nível superficial do texto, como, por exemplo, a formação ideológica imanente a cada texto, a cada discurso.

5 Proposta metodológica

Transformar o conhecimento teórico em práticas de ensino mais coerentes, eis a provocação que se apresenta em nossas aulas de língua portuguesa cotidianamente. Como empregar as teorias estudadas nas academias a partir de proposições didáticas em nossas salas de aula? A partir dos estudos de Semiótica na disciplina “Linguagem, práticas sociais e ensino”⁴ foi que surgiu o desafio aqui proposto: como trabalhar a tematização e a figurativização em textos nas aulas de língua portuguesa?

4 Disciplina que compõe a grade curricular do Mestrado Profissional em Letras, Proletras. Ministrada no polo de Itabaiana-SE, no primeiro semestre de 2017, pela Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano.

A atividade aqui proposta foi elaborada para o ensino fundamental II e sua relevância consiste no fato de proporcionar ao aluno procedimentos de manobras discursivas de uma semântica, responsáveis pela construção do sentido do texto. Portanto, as sugestões práticas objetivam, antes de tudo, identificar como os percursos temáticos e as figuras produzem efeitos de sentido, sendo, portanto, essenciais ao entendimento do texto.

5. 1 Proposta prática

Etapas:

- 1) Motivação sensorial;
- 2) Leitura subjetiva e individual do texto;
- 3) Análise semiótica do texto para identificação de temas e figuras;
- 4) Atividades sistematizadas de compreensão do texto.

Tempo previsto: 2 h - aula de 50 min.

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental.

Conforme salientamos, o que propomos realizar nesta atividade é a leitura de um texto na perspectiva da Semiótica greimasiana, ou seja, tratar dos encadeamentos e das possíveis significações reiteradas nos textos por meio de processos isotópicos figurativos e temáticos. Escolhemos o poema *Grito negro*, de José Craveirinha, transcrito a seguir, a fim de ilustrar como os dois procedimentos semânticos discursivos podem ser utilizados para a construção do sentido do texto. O poema escolhido retrata a escravização do povo moçambicano, no período colonial, por Portugal. José Craveirinha, considerado o mais importante poeta de Moçambique, expressa de forma singular o desejo de liberdade de um povo submetido a medidas compulsórias, subumanas e às mais adversas condições de trabalho e de tratamento social. Vale ressaltar a importância de as escolas implementarem, em seus programas de estudo, temáticas que contemplem a história do continente africano e, principalmente, a cultura afro-brasileira, pois ainda as ações discriminatórias e racistas perduram no seio da sociedade, mesmo sabendo que a maioria da população brasileira é composta por negros e pardos. Assim, discutir em sala de aula as relações étnico-raciais se faz necessário, para que o preconceito e a desigualdade racial sejam suplantados.

Grito negro

Eu sou carvão!

E tu arrancas-me brutalmente do chão
E fazes-me tua mina,

Patrão!

Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão,
Para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não

Patrão!

Eu sou carvão!
E tenho que arder, sim
E queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão!
Tenho que arder na exploração
Arder até às cinzas da maldição
Arder vivo como alcatrão, meu Irmão
Até não ser mais a tua mina

Patrão!

Eu sou carvão!
Tenho que arder
E queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!
Eu serei o teu carvão

Patrão!

(CRAVEIRINHA, 1980, p. 13-14)

5.2 Motivação sensorial

Este procedimento inicial visa suscitar uma leitura sensorial emocional, a fim de motivar os conhecimentos que os alunos possam ter sobre o tema a ser tratado, bem como identificar o universo referencial a ele relacionado. Nesse sentido, sugerimos utilizar a imagem a seguir como motivação para a criação de sentido, ou seja, para uma semiotização fundamentada mediante a leitura que será feita pelos alunos, a partir da utilização do saber

armazenado de cada um, de seus conhecimentos de mundo, crenças, representações e interpretações.

Figura 1: *Price of gold*– Ghana



Fonte: Kristine ([2017?]).

5.3 Análise semiótica: possibilidades de leitura

Após a leitura e exploração da imagem, sugerimos, primeiramente, a leitura individual e subjetiva do poema. Em seguida, o professor pode realizar uma leitura coletiva para levantamento das primeiras hipóteses interpretativas. A partir da exploração do título, o educador pode iniciar o processo de relação com essas primeiras hipóteses, como, por exemplo: o grito a que se refere o título do poema traz qual representação: dor, clamor, protesto ou apenas é um recurso utilizado para chamar a atenção ao texto? A intenção de se trabalhar primeiro o título através das hipóteses interpretativas é a de que, ao final da análise do texto, essas inferências possam ser confirmadas ou não.

Depois do levantamento de pressuposições, sugere-se retornar ao poema, estrofe por estrofe, para ser feito o reconhecimento dos temas e figuras mediante as escolhas lexicais utilizadas pelo poeta. Essa atividade permitirá ao aluno perceber e compreender a organização da linguagem para os efeitos de sentido. Desse modo, recomendamos que o professor elabore, juntamente com os alunos, um quadro na lousa da sala de aula enumerando os temas subjacentes às figuras, para que o percurso temático e figurativo seja, pouco a pouco, construído. A título de exemplificação, traremos um quadro que poderá ilustrar a atividade de reconhecimento de temas e figuras e que pode ser utilizado como estratégia metodológica.

Quadro 1: ilustração da atividade de reconhecimento de temas e figuras

	TEMA(S)	FIGURAS
1ª estrofe	Exploração	Carvão, arrancas-me, brutalmente, tua mina, patrão.
2ª estrofe	Exploração Liberdade	Carvão, acendes-me, servir, força motriz, mas, não.
3ª estrofe	Transgressão Revolta	Arder, queimar tudo, força, combustão.
4ª estrofe	Sufrimento Dor Liberdade	Arder, exploração, cinzas da maldição, “não ser mais tua mina”.
5ª estrofe	Transgressão Revolta	Arder, queimar tudo, força, combustão.
6ª estrofe	Decisão Luta Liberdade	Serei, teu carvão, patrão.

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir do reconhecimento dos temas e figuras, o professor pode evidenciar os efeitos de sentido trazidos pelos elementos linguísticos e, assim, conseguir aprofundar a leitura do poema. Como exemplificação, trouxemos uma análise interpretativa do texto elaborada mediante o reconhecimento de temas e figuras. Neste poema, o eu-lírico é identificado através da expressão figurada “Eu sou carvão!”, que remete à cor negra de sua pele, à energia do minério e à ideia da remoção do minério de seu solo, ou seja, terminologias que definem a submissão abrupta dos negros para a exploração escravocrata. No texto, há três momentos que se destacam. O primeiro refere-se à dor e ao sofrimento do eu-lírico, perceptível na 1ª estrofe: “Eu sou carvão! / E tu arrancas-me brutalmente do chão / e fazes-me tua mina, / Patrão”.

O segundo momento destaca-se pela transgressão, pela resistência e pelo desejo de luta contra toda a opressão que o escraviza. O anseio à liberdade firma-se perante a conjunção adversativa “mas”. O eu-lírico demonstra que buscará meios que o impeça de continuar sendo o “minério do patrão”. Através dos termos “arder” e “queimar tudo”, percebe-se o desejo de luta, de revolta e posterior conquista da liberdade. Esses fatos podem ser percebidos na 2ª, 3ª, 4ª e 5ª estrofes: “Eu sou carvão! / E tu acendes-me, patrão, / para te servir eternamente como força motriz / mas eternamente não, / Patrão. Eu sou carvão! / E tenho que arder sim / E queimar tudo com a força da minha combustão. Eu sou carvão! / Tenho que arder na exploração / Arder até às cinzas da maldição / Arder vivo como alcatrão, meu Irmão / Até não ser mais a tua mina / Patrão! / Eu sou carvão! Tenho que arder / E queimar tudo com o fogo da minha combustão”.

Por fim, a 6ª e última estrofe do poema reafirma, por intermédio do verbo no futuro do presente, “serei”, o desejo de luta e a esperança de pôr fim à dor e ao sofrimento para a

construção ativa da liberdade: “Sim! / Eu serei o teu carvão / Patrão!”. Como podemos perceber, este poema, dotado de linguagem plurissignificativa, traça uma narrativa que reflete o quadro histórico-cultural no qual a temática da exploração colonizadora se faz presente. Nesse texto, José Craveirinha conseguiu retratar a imagem do negro escravizado, mas que por sua “força motriz” torna-se sujeito capaz de lutar e revidar o poder colonial opressor. É pertinente esclarecer que a análise interpretativa, aqui realizada, constitui-se de apenas uma das diversas possibilidades de sentido que o professor pode explorar em sala de aula através do percurso temático e figurativo.

Para finalizar a construção dos sentidos, sugerimos retomar com os alunos a discussão a respeito do título e verificar quais hipóteses foram confirmadas ou não. Como tarefa final de abordagem do texto, o professor também poderá elaborar atividades sistematizadas compostas de questões problematizadoras, cujo propósito não seja apenas de simplesmente verificar a compreensão, mas que levem os alunos a utilizarem as estruturas lógicas e semânticas no entendimento das estruturas discursivas pertencentes aos textos.

Ainda se faz pertinente salientar que todas essas questões sugeridas deverão ser realizadas pelo professor no momento de mediação da leitura. Acreditamos que essa atividade de mediação é indispensável, para que o professor ofereça ao aluno estratégias de compreensão e de apreensão dos sentidos inerentes aos textos para que, posteriormente, ele possa elaborar o seu próprio caminho de percepção dos significados produzidos no texto. Vale ressaltar que, embora as sugestões estejam embasadas na Semiótica discursiva, não se faz necessário que o aluno conheça a teoria, mas que, a partir da mediação do professor, possa realizar uma leitura aprofundada por intermédio destes procedimentos semânticos discursivos: a tematização e a figurativização.

6 Considerações finais

A partir do estudo aqui estabelecido, podemos perceber o quanto a abordagem do texto em sala de aula precisa estar amparada em conceitos teóricos, cujo objetivo seja mostrar aos nossos alunos os possíveis encaminhamentos para a construção do sentido do texto. Nesse sentido, a Semiótica discursiva aparece como uma possibilidade de instrumentalização do professor para a efetivação de uma metodologia de abordagem e reflexão em torno do texto. Em outra acepção, uma compreensão de texto embasada pela semântica discursiva proporcionará a ampliação do conhecimento dos alunos, tanto nas questões de leitura quanto nas de reflexão da linguagem.

Oportunizar ao aluno os mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação de textos é contribuir para que ele possa, de maneira rápida e eficaz, tornar-se um leitor capaz de percorrer os caminhos da linguagem e compreender os sentidos envolvidos no texto. Para que isso efetivamente ocorra, é necessário que a escola abra espaços para as diversas contribuições que as teorias do discurso têm a oferecer. De modo mais particularizado, é necessário que o professor de língua portuguesa tenha a oportunidade de acesso a esses conhecimentos, a fim de que possa proporcionar aos seus alunos maneiras de ver, sentir e apreciar a leitura do texto.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)**. Brasília: MEC, 1998.
- CASSANA, Mônica Ferreira. Linguística textual, enunciação e análise do discurso: limites e perspectivas para um mesmo objeto. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 60-78, jan./jul. 2013.
- CRAVEIRINHA, José. **Cela 1**. Lisboa: Edições 70, 1980. p. 13-14.
- ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos da Análise do Discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GASPAR Nádea Regina; ROMÃO Lucília Maria Sousa. (Orgs.). **Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na ciência da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

KRISTINE, L. **Price of gold** – Ghana. [S.l., 2017?]. Disponível em: <<https://www.lisakristine.com/portfolio-items/price-gold-ghana/?portfolioCats=108>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. Isotopia temática e figuratividade em "Eis os amantes" e "Introdução" de Augusto de Campos. **Estudos Semióticos**, São Paulo, n. 3, 2007. Disponível em <www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>. Acesso em: 31 ago. 2017.