

CLARABOIA

Revista de Literatura e Linguística da UENP

n. 21 – jan./jun. 2024

ISSN 2357-9234

CLARABOIA

Revista de Literatura e Linguística, ligada à graduação e ao mestrado profissional em Letras da UENP. Produção dos campi de Cornélio Procópio e Jacarezinho

Reitor: Fábio Antonio Néia Martini

Centro de Letras, Comunicação e Artes – campus Cornélio Procópio
Diretora: Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Centro de Letras, Comunicação e Artes – campus Jacarezinho
Diretora: Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Contato

Universidade Estadual do Norte do Paraná
Campus de Jacarezinho
Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA)
Rua Padre melo, 1200 – Jardim Marimar
Jacarezinho – PR – CEP 86400-000 – BRASIL
Tel.: +55 (43) 3525-1640
Site: <http://www.uenp.edu.br/claraboia>
e-mail: claraboia@uenp.edu.br

Diretórios

Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras:
Diadorim, IBICT, Latindex, DOAJ, ERIH PLUS, WorldCat, MLA, CiteFactor, REDIB,
MIAR, EZB, CIRC

Periódico licenciado no Creative Commons

FICHA CATALOGRÁFICA

Claraboia: Revista de Literatura e Linguística da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

número 21 (janeiro/junho 2024)

Jacarezinho, 2024.

Periodicidade: semestral

1. Linguística e Literatura – Periódico. 1. Centro de Letras, Comunicação de Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

As ideias emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores. É permitida a reprodução dos artigos desde que seja citada a fonte.

Editores

Ana Paula Franco Nobile Brandileone (UENP-CCP)

Fernando Moreno da Silva (UENP-CJ)

Conselho Editorial

Alvaro Santos Simões Junior (UNESP/Assis)

Carlos Eduardo Mendes de Moraes (UNESP/Assis)

Cláudia Consuelo Amigo Pino (USP)

Clecio Santos Bunzen Júnior (UNIFESP)

Eliana Merlin Deganutti Barros (UENP/CCP)

Frederico Augusto Garcia Fernandes (UEL)

Ivan Marcos Ribeiro (UFU)

João Carlos Cattelan (UNIOESTE)

Luciana Brito (UENP/CJ)

Maria Cristina de Almeida Mello (Universidade de Coimbra)

Marilucia dos Santos Domingos Striquer (UENP)

Maria de Lourdes Rodrigues Morgado Sampaio (Universidade do Porto)

Mauro Nicola Póvoas (FURG)

Núbio Delanne Ferraz Mafra (UEL)

Patrícia Peterle Figueiredo Santurbano (UFSC)

Renilson José Menegassi (UEM)

Rildo José Cosson Mota (UFMG)

Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)

Sebastião Elias Milani (UFG)

Silmara Cristina Dela da Silva (UFF)

Conselho Científico

Ana Paula Marques Beato Canato (UFRJ)

Andreia Nogueira Hernandez (UNIP)

Cássia Regina Tomanin (UNEMAT)

Cláudia Lopes Nascimento Saito (UEL)

Denize Gabriel Witzel (UNICENTRO)

Dóris Nátia Cavallari (USP)

Eduardo Tadeu Roque Amaral (UFMG)

Eliza Adriana Sheuer Nantes (UNOPAR)

Enrique Vetterli Nuesch (UNESPAR)

Fernanda Aparecida Ribeiro (UNIFAL)

Francisco Carlos Fogaça (UFPR)

Geraldo Vicente Martins (UFMS)

Gladys Plens de Quevedo Pereira Camargo (UnB)

Guido de Oliveira Carvalho (UEG)

João Nilson Pereira de Alencar (UFSC)

Josalba Fabiana Santos (UFS)

Juliana Casarotti Ferreira (FATEC)

Juliana Bevilacqua Maioli (UNIR)

Juliana Cristina Bonilha Nunes (IFSULDEMINAS)

Juliana Santini (UNESP)

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)

Keli Cristina Pacheco (UEPG)

Luciane Braz Perez Mincoff (UEM)

Luciane Schroder (UNIOESTE)
Luiz Antônio Xavier Dias (UENP)
Marcelo Machado Martins (UFRPE)
Marcela Verônica da Silva (UFPR)
Márcia Cristina Grego Ohuschi (UFPA)
Marcio Matiassi Cantarin (UTFPR)
Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi (UNITAU)
Marilene Weinhardt (UFPR)
Marília Lima Pimentel (UNIR)
Miguel Heitor Braga Vieira (UEL)
Mirielly Ferraça (UFPR)
Neil Armstrong Franco Oliveira (UEM)
Paulo Mosânio Teixeira Duarte (UFC)
Rafaela Stopa (UENP/CJ)
Raquel Gamero (UENP/CCP)
Ricardo Magalhães Bulhões (UFMS)
Sílvia Maria Azevedo (UNESP/Assis)
Sueli Correia Lemes Valezi (IFMT)
Telma Maciel Silva (UEL)

Pareceristas *ad hoc*

Ana Carolina de Picoli de Souza Cruz
Camila Leite Oliver
Carolina Lindenberg Lemos
Clarissa Ferreira Monteiro
Daniervelin Renata Marques Pereira
Fábio Sadao Nakagawa
Flávia Furlan Granato
Frederico Augusto Tavares Junior
Geraldo Vicente Martins
Gustavo Cardoso Bonin
Henrique da Silva Pereira
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
José Jacinto dos Santos Filho
Lucas Takeo Shimoda
Naiá Sadi Câmara
Naiane Vieira dos Reis
Oriana de Nadai Fulaneti
Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos
Rita de Cassia Pacheco Limberti
Rosilma Diniz Araújo Bühler
Sonia Merith-Claras
Thiago Moreira Corrêa

Ilustração de capa

Stanis David Lacowicz

Apresentação

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (publicada em 2018), ao trazer a expressão “análise linguística/semiótica”, ampliou o objeto de ensino, incrementando à “análise linguística” (linguagem verbal e gramática com base no uso) também a “análise semiótica” (atenção às linguagens não verbais). Embora a BNCC não se refira especificamente a uma teoria semiótica, mas às materialidades dos textos (visual, sonora, audiovisual, sincrética, etc.), cabe à semiótica, como resposta a esse desafio no ensino, apresentar como um suporte ao trabalho didático ferramentas necessárias para lidar com diferentes tipos de textos.

Pensando nessa proposta, o número 21 da *Revista Claraboia* tem muito a contribuir para a discussão sobre esse tema. Pensando na aplicação da semiótica nas dinâmicas interativas entre professores e alunos no contexto escolar, promovendo o diálogo entre semiótica e ensino, esta edição apresenta um dossiê de dez artigos voltado ao tema da semiótica didática.

Iniciando a coletânea, o artigo HISTÓRIAS DE ALEXANDRE: SEMIÓTICA DISCURSIVA E LETRAMENTO LITERÁRIO, Geórgia Sousa e José Leite Jr. apresentam uma pesquisa de caráter interventivo de letramento literário a partir da leitura das *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos, resultando na elaboração dum caderno de atividades com base na sequência de Rildo Cosson.

Sob a perspectiva da teoria dos signos de Peirce, Eva Cristina Francisco, em A SEMIÓTICA COMO ALIADA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, traz as possibilidades de interpretação de um texto por meio da análise semiótica de textos multisemióticos, trazendo o tema de relações étnico-raciais e a aplicabilidade dessas abordagens em sala de aula. Este é o único artigo que se vale da semiótica de Peirce neste dossiê.

Com foco no letramento visual, o artigo INTERAÇÃO E SENTIDO A PARTIR DA LEITURA DE DOIS EXCERTOS DO LIVRO VERBO-VISUAL *OS MARVELS*, de Sheila Bischoff Rocha e Marília Forgearini Nunes, analisa o livro verbo-visual *Os Marvels* com base nos regimes de interação e sentido de Landowski: programação, acidente, ajustamento e manipulação.

Também trabalhando os regimes de interação e sentido, para mostrar a importância da interação qualificada na educação literária, Franciele Vanzella da Silva, Tatiana Telch Evalte e Gisele Federizzi, em MEDIAÇÃO DE LEITURA DE LITERATURA INFANTIL E OS REGIMES DE INTERAÇÃO E SENTIDO, objetivam analisar como os quatro regimes de interação e sentido (programação, manipulação, ajustamento e acidente) se evidenciam na experiência de mediação de leitura do livro "*Procura-se! Carlinhos Coelho, ladrão de livros*" (MacKenzie, 2015), realizadas com estudantes de 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Canoas-RS.

O letramento literário de caráter interventivo com estudantes do 9.º ano do ensino fundamental esteve presente em UMA LEITURA DE *QUARTO DE DESPEJO* A PARTIR DA SEMIÓTICA GREIMASIANA, trabalhando o gênero memorialístico no livro *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus, Káren Aparecida de Sousa Andrade aplica a semiótica tensiva de Zilberberg.

No artigo O OLHAR DO ESTUDANTE SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO DISCURSO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO TOCANTINS NA PERSPECTIVA SEMIÓTICA, Ellyzandrea Alves de Sousa e Rute da Silva Santos analisam um vídeo produzido por um grupo de alunos de uma escola estadual do Tocantins sobre o Novo Ensino Médio, durante as aulas da disciplina de língua portuguesa, contrastando a visão dos estudantes com o discurso propagado do protagonismo juvenil.

Ana Paula da Silveira, Antonio Lemes Guerra Junior e Wanderlei de Sousa Lopes, em A QUADRINIZAÇÃO DA RESISTÊNCIA NEGRA EM “CUMBE”: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA PARA UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DE HQs, apresentam uma proposta de abordagem didática de histórias em quadrinhos (HQs) como texto-base a HQ “Cumbe”, de

Marcelo D'Saete. Os resultados da discussão empreendida apontam para o efetivo espaço da leitura semiótica de textos sincréticos, como os quadrinhos, em sala de aula.

Em **O OLHAR SEMIÓTICO NA CANÇÃO GENI E O ZEPÉLIM: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA**, depois de analisar, com base no percurso gerativo de sentido, os três níveis de abstração (níveis fundamental, narrativo e discursivo) da canção *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque de Holanda, Rute da Silva Santos apresenta em seu artigo uma proposta de atividade pedagógica de leitura com a canção para uma aula de língua portuguesa no ensino médio.

No artigo **RESSIGNIFICAR O GRITO DE INDEPENDÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA À LEITURA DA NARRATIVA DE RESISTÊNCIA**, trabalhando o imaginário histórico-cultural no contexto escolar, Eliane Aparecida Miqueletti e Kayla Pachêco Nunes partem do quadro “Independência ou morte” de Pedro Américo de Figueiredo e Mello (1888) para analisar uma releitura da pintura na charge de Leandro Assis e Triscila Oliveira (2022), publicada no Jornal Folha de São Paulo durante as comemorações dos duzentos anos de independência do Brasil.

Por fim, Eliane Aparecida Miqueletti, Neidiane Cantarin dos Santos e Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo, debruçando-se sobre a linguagem cinematográfica em **O ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO FILME PARASITA: CONSIDERAÇÕES ENTRE O PLANO DO CONTEÚDO E O PLANO DA EXPRESSÃO**, analisam o filme *Parasita* com base nas escolhas realizadas na semântica do nível discursivo e na relação entre o nível fundamental do plano do conteúdo e o plano da expressão.

Os artigos que contemplam este dossiê abrem espaço para se pensar em uma prática leitora que contribua para o ensino de leitura de maneira a empreender o que os documentos oficiais alvidram para os estudantes da educação básica, ou seja, competências que possam lhes assegurar o conhecimento nas várias manifestações da linguagem, garantindo as necessidades sociais dessas linguagens.

Agradecemos aos autores, aos membros dos conselhos editorial e científico e aos pareceristas *ad hoc* pelo presente número.

Boa leitura!

Organizadores:

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo (UENP/Campus de Jacarezinho)

Fernando Moreno da Silva (UENP/Campus de Jacarezinho)

Sumário

Expediente	2
Apresentação	6
Artigos	
HISTÓRIAS DE ALEXANDRE: SEMIÓTICA DISCURSIVA E LETRAMENTO LITERÁRIO Geórgia Sousa e José Leite Jr.....	8
A SEMIÓTICA COMO ALIADA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA Eva Cristina Francisco.....	26
INTERAÇÃO E SENTIDO A PARTIR DA LEITURA DE DOIS EXCERTOS DO LIVRO VERBO-VISUAL <i>OS MARVELS</i> Sheila Bischoff Rocha e Marília Forgearini Nunes.....	40
MEDIAÇÃO DE LEITURA DE LITERATURA INFANTIL E OS REGIMES DE INTERAÇÃO E SENTIDO Franciele Vanzella da Silva, Tatiana Telch Evalte, Gisele Federizzi.....	55
UMA LEITURA DE <i>QUARTO DE DESPEJO</i> A PARTIR DA SEMIÓTICA GREIMASIANA Káren Aparecida de Sousa Andrade.....	75
O OLHAR DO ESTUDANTE SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO DISCURSO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO TOCANTINS NA PERSPECTIVA SEMIÓTICA Ellyzandraia Alves de Sousa e Rute da Silva Santos.....	88
A QUADRINIZAÇÃO DA RESISTÊNCIA NEGRA EM “CUMBE”: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA PARA UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DE HQs Ana Paula P Silveira, Antonio L Guerra Junior, Wanderlei S Lopes.....	104
O OLHAR SEMIÓTICO NA CANÇÃO <i>GENI E O ZEPELIM</i> : UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA Rute da Silva Santos..	138
RESSIGNIFICAR O GRITO DE INDEPENDÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA À LEITURA DA NARRATIVA DE RESISTÊNCIA Eliane Aparecida Miqueletti e Kayla Pachêco Nunes	158
O ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO FILME <i>PARASITA</i> : CONSIDERAÇÕES ENTRE O PLANO DO CONTEÚDO E O PLANO DA EXPRESSÃO Eliane A Miqueletti, Neidiane C Santos e Tânia R M T Scoparo.....	183

HISTÓRIAS DE ALEXANDRE: SEMIÓTICA DISCURSIVA E LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA

ALEXANDRE'S STORIES: DISCURSIVES SEMIOTICS AND LITERARY LITERACY IN A DIDACTIC-PEDAGOGICAL PROPOSAL

HISTORIAS DE ALEXANDRE: SEMIÓTICA DISCURSIVA Y LETRAMENTO LITERARIO EN UNA PROPUESTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Geórgia Sousa¹
José Leite Jr.²

Resumo: O presente artigo faz referência a uma pesquisa de caráter interventivo que buscou desenvolver o letramento literário a partir da leitura das *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos, livro caracterizado pela configuração discursiva oriunda do conto popular e pela recorrência de elementos do sertão. Com o objetivo de valorizar essa cultura e desenvolver o letramento literário, a partir das discussões relacionadas às leis e documentos que normatizam o ensino de literatura na escola, foi elaborado um caderno de atividades organizado dentro da sequência básica de Rildo Cosson (2021). Tais atividades foram desenvolvidas para que o texto literário fosse explorado por meio da semiótica discursiva, uma vez que esse modelo teórico-metodológico propicia categorias analíticas de aprofundamento dos sentidos do texto. Dessa forma, os professores e as professoras podem dispor de um material que desenvolva a capacidade de leitura literária dos alunos e ainda se valer de uma teoria aplicável a qualquer texto, literário ou não.

Palavras-chave: *Histórias de Alexandre*. Semiótica Discursiva. Veridicção. Letramento literário. Conto.

Abstract: This article refers to an interventional research that sought to develop literary literacy from the reading of *Alexandre's stories*, by Graciliano Ramos, a book characterized by the discursive configuration derived from the popular tale and by the recurrence of elements from the Brazilian sertão. With the aim of valuing this culture and developing literary literacy, based on discussions related to the laws and documents that regulate the teaching of literature at school, an activity book was prepared, organized within the basic sequence of Rildo Cosson (2021). Such activities were developed so that the literary text could be explored through discursive semiotics, since this theoretical-methodological model provides analytical categories for deepening the meanings of the text. In this way, male and female teachers can make use of material that develops the students' literary reading capacity and make use of a theory applicable to any text, literary or otherwise.

Keywords: *Alexandre's stories*. Discursive Semiotics. Veridiction. Literary Literacy. Tale.

Resumen: El presente artículo hace referencia a una pesquisa de carácter intervencionista que buscó desarrollar el letramento literario a partir de la lectura de las *Historias de Alexandre*, de Graciliano Ramos, libro caracterizado por la configuración discursiva del conto popular y por la recurrencia de elementos del sertão del Brasil. Con el objetivo de valorar esa cultura y desarrollar

¹ Mestre, Secretaria de Educação do Estado do Ceará, georgia@alu.ufc.br, <https://orcid.org/0009-0004-4287-4432>

² Doutor, Universidade Federal do Ceará, leitejr@ufc.br, <https://orcid.org/0000-0001-7134-4984>

el letramento literario, a partir de las discusiones relacionadas a las leyes y documentos que dan normas a la enseñanza de literatura en la escuela, fue elaborado un cuaderno de actividades organizado dentro de la secuencia básica de Rildo Cosson (2021). Tales actividades fueran desarrolladas para que el texto literario fuera explorado por medio de la semiótica discursiva, una vez que ese modelo teórico-metodológico ofrece categorías analíticas de profundización de los sentidos del texto. De esa manera, los profesores y las profesoras pueden disponer de un material que desarrolle la capacidad de lectura literaria de los alumnos y valerse de una teoría aplicable a cualquier texto, literario o no.

Palabras-clave: *Historias de Alexandre*. Semiótica Discursiva. Veridicción. Letramento literario. Conto.

Introdução

O letramento literário, objeto desta pesquisa, vem sendo largamente explorado nos trabalhos que objetivam o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o que reflete a importância do tema, bem como sua relevância no meio acadêmico, já que fica clara a necessidade ante as lacunas no ensino do texto literário na escola.

Se, no nível médio, o ensino de literatura ganha *status* de disciplina, via de regra associado à historicidade, com lista de obras literárias e principais escritores, no ensino fundamental a sua abordagem é bem mais diversificada no que tange aos gêneros do discurso literário e suas relações com práticas linguísticas e produção textual nas modalidades escrita e oral. Nesse cenário podem-se identificar dois pontos, um em que a literatura é cerceada pelo sistema de ensino que tende a encher os livros didáticos com informações e dados históricos acerca dela, e na outra ponta encontra-se uma infinidade de possibilidades que nem sempre são exploradas pelos professores, tendo em vista a complexidade discursiva do texto literário. Reconhecendo essa singularidade, as pesquisas sobre o letramento literário buscam fortalecer, estruturar e dinamizar o ensino de literatura na escola, deixando em segundo plano a historicidade literária e utilizando textos integrais e não fragmentos (COSSON, 2021).

No entanto, o problema do ensino de literatura no Brasil vai muito além do que a maneira como a ela se apresenta ou se ausenta no livro didático. O país perpassa outros desafios no que concerne ao consumo de literatura. A verdade é que o Brasil não é um país de leitores devido à elevada taxa de analfabetismo, reduzido poder aquisitivo, ausência de políticas públicas efetivas que promovam o consumo de produtos culturais, bem como a influência dos meios audiovisuais de massa (ZILBERMAN, 1988). Nessa perspectiva, a literatura se faz acessível às classes mais altas, sendo entendida apenas como artigo cultural para deleite pessoal, ignorando-se sua ação humanizadora (CANDIDO, 2011).

Dessarte, vê-se a configuração de um cenário pouco propício para o desenvolvimento de um público leitor, já que a leitura literária precisa ser ensinada e tal responsabilidade é um dever da escola, não exclusivamente, mas em grande parte. Assim, assevera-se a importância do papel da escola, mais especificamente, do(a) professor(a) de Língua Portuguesa nesse processo de ensino e aprendizagem de leitura literária, como mentor desse percurso de busca pelo conhecimento no qual o texto literário não é pretexto para o ensino de outros conteúdos, mas encontra-se no cerne da questão.

Diante do exposto, entra em pauta a importância da adoção do texto literário para prática de leitura na escola, a qual se dá por meio da escolha feita pelo (a) professor (a) e, assim, mais uma vez a pesquisa aqui proposta servirá de auxílio no sentido de sugerir textos que possam enriquecer a prática pedagógica e fazer com que os alunos tenham acesso ao texto literário na sua formação enquanto leitor crítico, entendendo que "aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas" (COSSON, 2021, p. 40). Assim, pressupomos o conceito de letramento literário como critério para que essa seleção seja pensada e planejada, tendo em vista a realidade do leitor e de que maneira determinada obra pode influenciar nas práticas sociais nas quais o sujeito está inserido, mas não apenas. Dessa forma, a proposta é partir do conhecido para o desconhecido, de maneira a ampliar cada vez mais o repertório literário do educando.

Com isso, na pesquisa aqui desenvolvida, optamos pelo conto de feição popular, presente na obra *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos (2017), o qual reinterpreta e valoriza nesses textos memórias de uma infância sertaneja, despreocupada e livre, mas repleta de criatividade e aventuras, retomando o hábito de contar histórias, despertando no seu ouvinte (leitor) o interesse por essas narrativas, muitas vezes marcadas pelo humor e sagacidade.

Nas palavras de Luís da Câmara Cascudo (1984, p. 16), "O sertão se modifica rapidamente. Uniformiza-se, banaliza-se", e é papel da escola proporcionar o acesso a esse sertão por meio da literatura, como forma de manter no imaginário dos alunos elementos dessa cultura que se torna distante, sobretudo, quando se consideram as escolas localizadas nos grandes centros urbanos. Conforme Leite Jr. (2019, p. 78), "A identidade de um povo, de uma nação ou de uma civilização tem relação direta com seu patrimônio literário", acrescentando que é papel de quem ensina literatura fornecer o acesso a esse patrimônio cultural. Assim, a leitura da obra graciliana serve a esta pesquisa também como valorização dessa cultura tão rica e importante à nossa identidade pluricultural.

É importante mencionar que nesta pesquisa foram articuladas as teorias do letramento literário e da Semiótica Discursiva com o intuito de desenvolver práticas de leitura literária,

associando-se interdiscursivamente o conto popular, a partir da leitura da obra *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos, ao gênero *fanfiction*.³ Destacamos os valores de verdade nessa relação entre o conto tradicional e as recentes práticas discursivas cultivadas nas redes sociais. Entende-se, dessa maneira, que a leitura de um texto literário difere da leitura dos demais textos que circulam na sociedade e, portanto, requer um letramento específico.

O letramento literário pressupõe a competência interpretativa. Para um aprofundamento no desempenho de interpretação do texto literário, foram utilizados os estudos semióticos greimasianos, em cujo fundamento está o estudo dos mitos e narrativas populares. Acredita-se que a Semiótica Discursiva possa estender seu alcance até a escola, trazendo novidades na apreensão dos gêneros narrativos populares, reinterpretados por Graciliano Ramos.

Os pressupostos teóricos aqui adotados referentes ao letramento literário estão ancorados nos estudos de Cosson (2010; 2016; 2021), assim como foram utilizados os documentos oficiais que têm norteado o ensino de língua portuguesa tais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). No que concerne à teoria semiótica, foram utilizados os estudos de Fiorin (2005) e Barros (1990).

Fundamentação teórica

Esta seção tratará da contextualização normativa deste estudo, abordando discussões da legislação acerca da educação no Brasil, bem como o tratamento dado ao ensino de Literatura nos documentos norteadores em voga. Feito isso, no afunilamento dos temas, será explorada a relação existente entre letramento literário e Semiótica Discursiva, com ênfase nessa última, já que é central para este trabalho, uma vez que provê a metodologia e as categorias de análise essenciais para uma maior imersão na obra aqui selecionada – *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos.

Em relação à contextualização normativa, é sabido que, no Brasil, a educação é direito de todos os cidadãos e dever do estado e da família. Nessa perspectiva, entende-se a relevância do papel da escola na implementação das leis direcionadas ao ensino no Brasil pela Constituição Federal. Assim, verifica-se na escola esse espaço não apenas de cumprimento da lei, mas, acima de tudo, um local em que se coloca em exercício a cidadania: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Art. 205).

³ *Fanfiction*, é assim, uma história escrita por um fã, envolvendo cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidas no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. (VARGAS, 2005, p. 127)

É dentro da perspectiva da educação enquanto dever e direito que se discutem as várias maneiras em que se pretende o ensino de língua portuguesa, que abrange o objeto desta pesquisa voltada para o texto literário. Dessa maneira, encontra-se um arcabouço riquíssimo de documentos normativos que direcionam as práticas pedagógicas, as quais devem garantir um ensino de qualidade que possibilite o exercício da cidadania, conforme previsto pela Constituição Federal vigente (CF88).

Assim, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo uma série de valores que envolvem o ensino, tais como o acesso ao ensino público gratuito, a consideração com a diversidade étnico-racial, dentre várias outras, sobretudo no que diz respeito às manifestações culturais. Dessa forma, se faz notória a organização e a preocupação legal com o ensino no Brasil, tanto que, para além das leis e normas que disciplinam a educação formal, ainda é proposta uma série de documentos que fornecem parâmetros para as práticas pedagógicas.

Assim, temos como documento norteador mais recente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a vigorar a partir do ano de 2018, quando da sua homologação. Esse material pretende dar a direção no que diz respeito aos currículos dos sistemas e às redes de ensino:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8)

É perceptível a tentativa de estabelecer, na educação brasileira, uma organização consistente não apenas de conteúdos escolares, mas de possibilitar o desenvolvimento da educação, propiciando a formação de cidadãos aptos e críticos, capazes de exercer sua cidadania na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, a leitura exerce papel fundamental, já que é uma das competências essenciais para o desenvolvimento de cidadãos que leem o mundo com senso crítico e estético (na apreciação de obras artísticas), como é o caso da Literatura.

A BNCC traz o campo artístico-literário, o qual propõe o contato do educando com as manifestações artísticas em geral, em especial com a arte literária, de maneira que o alunado possa reconhecer e valorizar tais manifestações artísticas. Por isso, é função da educação escolar propiciar acesso à literatura como direito de todo cidadão à cultura. A escola deve fornecer as ferramentas necessárias para a formação de um público leitor proficiente:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que

seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

Nota-se que esse conceito de literatura na qualidade de objeto humanizador corrobora uma educação reflexiva pautada no processo de transformação dos sujeitos em cidadãos capazes de traduzir a obra literária para sua realidade vigente, em pleno exercício da cidadania. Em outras palavras, a literatura é necessária uma vez que colabora para a construção da reflexão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre a sociedade numa leitura por fruição.

A apreciação do texto literário requer o desenvolvimento de algumas habilidades que permitam a compreensão dessa manifestação artística em vários aspectos, tais como os modos de produção, circulação e recepção de obras literárias, cabendo ao leitor ou leitora competente selecioná-las de maneira a ampliar gradualmente seu repertório cultural. Para tanto, deve-se adotar um letramento específico que dê conta das particularidades desse tipo de leitura. A essa concepção didático-pedagógica chamamos letramento literário, o qual recebe a seguinte definição:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, grifo do autor)⁴.

O letramento literário se faz necessário justamente pela especificidade com que trata o texto artístico, entendendo o processo de apreensão de seus sentidos mais complexos do que nos demais gêneros do discurso. É sabido que a leitura literária requer do leitor o desenvolvimento de habilidades particulares para apreciação do texto literário e, por isso, um letramento específico, sobretudo porque, neste caso, o foco está na própria materialidade do texto e todo conhecimento linguístico que se possa extrair dele é mais um modalizador cognitivo nesse processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dessas reflexões e da concepção de letramento literário, na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021), apresentam-se quatro passos para a leitura de uma obra literária, são eles: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ao adotar tais procedimentos, busca-se estruturar o ensino de leitura literária de maneira a propiciar aos estudantes um aprofundamento

⁴ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 31 de agosto de 2021.

no que se refere aos sentidos dos textos artísticos. Além da sequência básica, o autor também propõe uma sequência expandida em sua proposta de letramento literário. No entanto, para esta pesquisa – que utilizará, como dissemos, um livro de contos de feição popular, *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos – a sequência básica será suficiente. Vale salientar que a proposta de Cosson (2021) será adaptada ao objetivo e à escolha teórico-metodológica aqui apresentada. Dito isso, segue-se a caracterização de cada um dos passos da sequência básica.

Em linhas gerais, a motivação é o momento que antecede a apresentação do texto, é nessa hora que o (a) professor (a) prepara seu aluno para o encontro com a obra literária, o que é considerado de extrema importância já que objetiva despertar no aluno o interesse pelo texto. A segunda etapa é chamada de introdução, momento no qual é apresentada ao estudante a obra e seu autor. Deve ser breve, assim como a motivação, e assegura um primeiro contato positivo do aluno com a texto literário. Desse modo, é importante que professores e alunos estejam com o livro em mãos e observem os elementos paratextuais da obra, tais como capa, contracapa, orelha do livro, dentre outros (COSSON, 2021).

O terceiro passo é o da leitura propriamente dita. Para Cosson (2021) a etapa de leitura requer acompanhamento por parte do (a) professor(a), o (a) qual, a depender da extensão da obra selecionada, deve propor intervalos da leitura com atividades e/ou outras leituras relacionadas à obra em estudo. Dessa maneira, "em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno." (COSSON, 2021, p. 64).

Com isso, percebe-se que o processo de leitura e as pausas que se fazem durante esse percurso permitem o diagnóstico de possíveis obstáculos na apreensão dos sentidos do texto, assim como propicia uma intervenção no meio do processo. Nos casos em que a leitura segue sem esses intervalos, pode ocorrer de esses problemas se estenderem até o final da sequência e resultar no abandono da leitura ou não compreensão dela pelos alunos. Verifica-se, dessa forma, a importância do papel mediador atribuído ao (a) professor (a).

O quarto e último passo da sequência básica é a interpretação a qual se entende como consequência das três etapas anteriores, sobretudo da leitura. Para o estudante ser capaz de interpretar uma obra literária, ele deverá ter sido bem instrumentado no momento da leitura.

Em nossa proposta de pesquisa, a competência interpretativa pressuposta pelo letramento literário será possível e caracterizada neste trabalho a partir do que preconiza a Semiótica Discursiva greimasiana. Já em sua origem, os estudos greimasianos se dedicaram aos mitos e narrativas populares, ampliando sua aplicação para todas as formas de discurso. É sobretudo desse interesse

pela narração que utilizamos os instrumentos analíticos aqui aplicados na interpretação do texto literário, desde os níveis mais abstratos aos mais adensados da geração do sentido.

Dessa forma, é importante ressaltar que o que interessa à Semiótica Discursiva é a ideia de processo, isto é, o sentido do texto não está pronto; pelo contrário, vai se construindo pouco a pouco, nesse movimento de aprofundamento no qual o sujeito busca uma conjunção com o objeto de valor relativo ao saber que se manifesta na camada do texto.

Vale destacar que a Semiótica Discursiva está inserida nas teorias que têm como objeto de estudo do processo que confere sentido o texto. Segundo Barros (1990, p. 7, grifo da autora), “a semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*”. Nesse sentido, é importante entender qual a concepção de texto que adota a Semiótica Discursiva. São duas as concepções de texto tratadas pela teoria semiótica. A primeira encara o texto como um objeto de significação e a outra como objeto de comunicação (BARROS, 1990). O resultado dessa definição é a possibilidade de análises internas (significação) e externas (comunicação). É na conjunção dessas duas ideias que a semiótica se realiza.

Então, dentro dessa concepção textual (objeto de significação e objeto de comunicação) a semiótica é constituída e, partindo desses pressupostos teóricos, esta pesquisa recorre a uma teoria do discurso a qual toma o texto como unidade de análise (FIORIN, 2005) e pretende se debruçar sobre os sentidos que dele pode extrair. Isso acontece porque a Semiótica Discursiva sugere um modelo de produção de sentido próprio, denominado *percurso gerativo do sentido*. Assim, conforme Fiorin (2005, p.20), “o percurso gerativo do sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível 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”.

Diante do exposto, reafirma-se a importância da teoria em questão, uma vez que ela permite o movimento que parte do mais simples ou abstrato ao mais complexo ou adensado semanticamente, o que corrobora a noção de conhecimento pretendida nesta pesquisa, para que o aluno, ao realizar as atividades propostas, siga esse processo no sentido contrário de sua produção, ou seja, parta da literalidade textual para os valores de sentido subjacentes e, assim, vá ampliando sua competência interpretativa do texto literário.

Tento em vista a brevidade deste artigo, se faz necessário um sucinto recorte da exposição teórica. Sendo assim, será destacado o nível narrativo do mencionado percurso gerativo do sentido, o qual foi explorado na atividade em análise na seção da metodologia.

Isto posto, o nível narrativo se estabelece como conversão do nível fundamental, compreendido pela categorização dicotômica entre termos semanticamente contrários, como amor

e ódio, vida e morte, liberdade e opressão etc. em novo patamar, constituído de um arranjo actancial (baseado na transitividade entre sujeito e objeto), a modalização (sobreposição de enunciados) e o percurso narrativo, constituído por sua vez por um conjunto de programas de maior ou menor complexidade. O nível narrativo, por sua vez, se converte no discursivo, constituído semanticamente pela figuratividade e sintaticamente pelo modo de comunicar o discurso. Para a Semiótica Discursiva, todos os textos possuem narratividade, “uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” (FIORIN, 2005, p. 27). Assim, a narratividade significa uma tomada de decisão em que há um estado inicial, seguido de uma transformação para o estado final.

O nível narrativo do percurso gerativo do sentido apresenta uma sintaxe e uma semântica próprias. Dessa forma, na sintaxe narrativa temos dois tipos de enunciados elementares (FIORIN, 2005, p. 28):

- a) enunciados de estado: são os que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto; [...]
- b) enunciados de fazer: são os que mostram as transformações, os que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro.[...]

Dessa maneira, esses dois tipos de estado pressupõem duas espécies narrativas mínimas. Nas narrativas de privação, o sujeito se encontra em conjunção com o objeto de valor no estado inicial e em disjunção no estado final. Nas narrativas de espécie de privação, ocorre o oposto: no estado inicial há uma disjunção e no estado final uma conjunção (FIORIN, 2005). Isso acontece porque o texto é caracterizado como uma narrativa complexa, organizado canonicamente nas seguintes fases: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção.

Conforme Fiorin (2005, p. 29), a manipulação ocorre quando “um sujeito age sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa”, o que pode se dar de várias formas, tais como: por tentação, por intimidação, por sedução ou por provocação. Na competência temos um sujeito dotado de um saber e/ou de um poder fazer capaz da transformação central da narrativa, enquanto na *performance* encontramos a ação da transformação central da narrativa. Na sanção “ocorre a constatação de que a *performance* se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação” (FIORIN, 2005, p. 31).

Fiorin (2005) ressalta três pontos a se considerar nessa proposta canônica das narrativas: um deles é que há várias outras fases que estão subentendidas nas já citadas; outro é que nem sempre todas essas fases se realizam por completo; e, por fim, que algumas narrativas podem focar em apenas uma das fases, preferencialmente. Assim, a sintaxe narrativa trata do “encadeamento dos papéis narrativos para formar enunciados, desses enunciados para construir sequências e dessas sequências canônicas para compor sequências complexas” (FIORIN, 2005, p. 36).

A atividade em análise parte da leitura do conto “Primeira aventura de Alexandre”, no qual é narrado como o protagonista habilidosamente capturou um onça-pintada imaginando ser uma égua-pampa. Nesse exercício, os alunos devem identificar as quatro partes da sequência narrativa canônica, numa aplicação simples da teoria em estudo. Nessa interpretação, serão considerados os valores de verdade da narração ficcional, por sua vez confrontados com os relatos veiculados nas redes sociais. Além do conto de Graciliano Ramos, na mesma atividade, os alunos podem empregar os conhecimentos recém-adquiridos no cordel “Vaca Estrela e Boi Fubá” de Patativa do Assaré. É dessa maneira, buscando os sentidos do texto que a semiótica está a serviço do letramento literário e é utilizada nesta pesquisa como aporte teórico-metodológico para alcançar o letramento literário.

Metodologia

A seguir será descrita a metodologia adotada neste trabalho com fins de traçar o caminho percorrido para alcançar os objetivos. Assim, serão apresentados os seguintes aspectos: contexto da pesquisa, público-alvo, material e procedimentos.

A pesquisa aqui apresentada tem o intuito de promover o letramento literário aos alunos do 9.º ano do ensino fundamental de uma escola pública a partir da leitura dos contos de Graciliano Ramos (1944) na obra *Histórias de Alexandre* sob a ótica da Semiótica Discursiva. A adoção da referida teoria fornecerá categorias analíticas próprias para que haja uma percepção mais profunda do texto literário utilizado neste trabalho. Nesse sentido, o letramento literário se dará na aplicação desses recursos teórico-metodológicos fornecidos pela teoria em questão na análise desses contos, já que são pressupostas lacunas no ensino de literatura, sobretudo no nível fundamental.

O trabalho aqui desenvolvido se caracteriza como uma pesquisa aplicada, uma vez que tem como premissa a geração de conhecimento em um grupo, neste caso, os alunos de uma escola pública. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p.51) a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Assim, foi feita a proposição de uma série de atividades conforme a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021) – motivação, introdução, leitura e interpretação – para promoção do letramento literário. Tais atividades ainda objetivam a busca pelos sentidos do texto literário a partir da perspectiva de uma teoria discursiva, tal qual a semiótica greimasiana, de maneira que os alunos se sintam impelidos à leitura desses contos de Graciliano Ramos como valorização da cultura do sertão e que, a partir dessa leitura, esses sujeitos possam relacionar tais contos com outros gêneros discursivos que reiteram os temas e as figuras presentes nele, como o cordel, por exemplo. Além da exploração do texto literário e da relação com outros textos, foi

proposta sua reescrita como forma de reelaboração dos significados apreendidos com a leitura literária.

O protótipo de ensino que resulta desta pesquisa foi elaborado tendo em vista alunos do 9.º do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada na periferia de Fortaleza-CE. A idade desses estudantes varia entre 13 e 15 anos de idade, a maioria deles residentes no entorno da escola ou em bairros circunvizinhos. O público-alvo foi selecionado em virtude de ser nesse período da vida escolar que o aluno muda de nível. Espera-se dele um maior protagonismo e independência do ponto de vista escolar. Para o ensino de literatura, também é crucial que o estudante que chega do ensino fundamental tenha um bom repertório de leitura, ou pelo menos, uma proficiência leitora em textos artísticos que esteja a contento a fim de entender todas as discussões históricas e estéticas geradas no ensino formal de literatura na escola, o qual está longe de ser ideal, sendo essa uma das discussões iniciadas na introdução deste trabalho.

Os *corpora* deste trabalho são os quatro textos selecionados para protagonizar as atividades sugeridas, uma vez que a leitura literária pressupõe a imersão profunda no texto de maneira que todas as ações propostas têm como objetivo trazer à superfície o entendimento do texto em níveis fundamental, narrativo e discursivo, conforme a Semiótica Discursiva. Inicialmente, utilizou-se o texto “Apresentação de Alexandre e Cesária”, na sequência das atividades, foi selecionado o conto “Primeira aventura de Alexandre”, o próximo texto escolhido foi “Um missionário”, narrativa sobre um papagaio que discursava com muita habilidade quando foi encontrado por Alexandre e levado como presente para Cesária. O último conto é intitulado “A espingarda de Alexandre”, texto no qual o narrador conta como conseguiu acertar um alvo de bem longe com uma espingarda que juntava o chumbo no lugar de espalhá-lo como as espingardas comuns. O primeiro texto foi escolhido porque nele o escritor introduz o universo que o aluno irá conhecer. As outras histórias foram selecionadas, pois cada uma exemplifica um elemento característico do heroísmo de Alexandre: habilidade excepcional, um animal excepcional e um objeto excepcional.

Como procedimentos desta pesquisa, partimos da problemática acerca da precariedade no ensino de literatura na escola, sobretudo nos anos finais do nível fundamental, em decorrência da pouca adoção de uma metodologia que possibilite e sistematize a leitura literária no ambiente escolar. Dessa forma, foi feito levantamento das leis e documentos que normatizam o ensino de literatura na escola. Em seguida é proposta uma discussão acerca do letramento literário, perguntando-se de que maneira a associação dele a outras teorias do discurso, tal qual a teoria semiótica, adotada neste trabalho, pode contribuir na formação de leitores literários proficientes.

Assim, foi adotada a obra *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos, já que ela nos transporta de uma realidade tediosa para o imaginário aventureiro. Trata-se de transpostos da oratura⁵ para a literatura repletos de temas e figuras que remetem o leitor ao sertão nordestino de maneira que possibilita a valorização dessa cultura por vezes pouco explorada e/ou apreciada em meio ao caos da cidade grande, contexto no qual os sujeitos desta pesquisa se inserem.

O caderno de atividades ou protótipo de ensino, aqui analisado, é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e foi construído na seguinte ordem: atividades de motivação, breve introdução ao autor e à obra, exploração do texto literário – assim como a sua relação com outros similares, isto é, textos nos quais foi verificada a ocorrência dos temas e das figuras típicas do sertão (tais como cordéis, canções, filmes, adaptações da obra em estudo) ou com outros assuntos que façam parte do cotidiano dos estudantes – e, finalmente, a reescrita por meio do gênero *fanfiction*.

Protótipo de Ensino – Caderno Pedagógico

O material pedagógico está dividido em seis partes intituladas da seguinte maneira: *Multiverso*; *Deixa eu me apresentar*; *Uma égua meio estranha*; *Um missionário ou um revolucionário?*; *Verdades e mentiras*; e *Alexandre, um fanfiquero*. As duas primeiras partes do caderno correspondem, respectivamente, à motivação e à introdução na sequência básica de Rildo Cosson (2021).

Após a introdução, os alunos devem iniciar a leitura da obra. Esta etapa se constitui a leitura propriamente dita, intercalada por intervalos nos quais os alunos poderão discutir o andamento da leitura da obra, além de relacioná-la com outros textos ou elementos do cotidiano deles. É importante que a primeira leitura transcorra com a mediação do (a) professor (a). Este material sugere algumas atividades a serem realizadas nesses intervalos. Para isso, este caderno optou por três intervalos a partir da leitura de três contos e sua relação com outros textos.

O primeiro intervalo, que é a terceira parte do caderno, foi intitulado de *Uma égua meio estranha* e aborda o conto “Primeira aventura de Alexandre”. O conto narra como Alexandre, ainda menino, ficou responsável por trazer de volta a seu pai uma égua muito valente que havia fugido. No lugar do equino, Alexandre captura, sem querer, uma onça. Todos se admiram do grande feito, inclusive ele mesmo. As atividades dessa parte vão tratar, inicialmente, de informações explícitas

⁵ “Num sentido propositivo, pode definir-se a oratura como a arte de criar, recriar, transmitir e conservar oralmente composições poéticas, narrativas, dramáticas e outras configurações performativas. Devido à sua transmissão através de gerações, estas constituem um patrimônio oral que configura, e reforça, a identidade de uma comunidade.” (GOMES, 2019)

na seção “Na superfície do texto” e, para introduzir a teoria semiótica, os estudantes devem relembrar a estrutura de textos narrativos (ver figura 1).

Figura 1. Atividade sobre estrutura narrativa

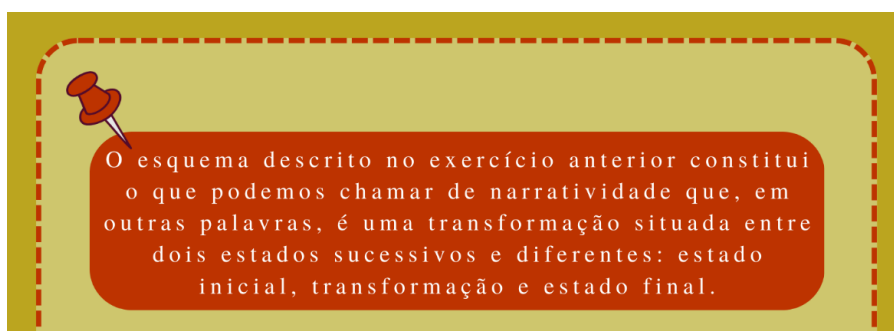
9. Os textos narrativos se organizam na seguinte estrutura: Situação inicial, conflito e desfecho. Preencha o quadro abaixo com a descrição desses trechos.

SITUAÇÃO INICIAL	CONFLITO	DESECHO

Fonte: Elaborada pela autora.

Após preencher o quadro com elementos do conto, o material apresenta outra nomenclatura para a estrutura narrativa. Para a semiótica, a narratividade está ligada à ideia de mudança de estado, transformação. Já as narrativas complexas têm seus personagens relacionados aos estados e a essas transformações (FIORIN, 2005).

Figura 2. Definição de Narratividade



Fonte: Elaborada pela autora.

O caderno apresenta a definição da narratividade (ver figura 2), que é uma forma de avaliar qualquer texto, narrativo ou não. Mas na sequência, é proposto aos estudantes a análise do texto a partir da sequência canônica a qual estrutura uma narrativa complexa – esta sim relacionada ao gênero conto (ver figura 3). Apesar desses detalhes não terem sido explicados aos alunos, é possível compreender os conceitos e realizar as atividades. A questão seguinte solicita que os alunos

preenchem um quadro com a sequência canônica: manipulação, competência, desempenho⁶ e sanção acompanhadas das suas respectivas definições. É fundamental que os professores acompanhem esse momento do exercício para sanar possíveis dúvidas sobretudo quanto à sanção, já que Alexandre não captura a égua, a qual deveria ser o seu objeto-valor. Na seção “Nas entrelinhas do texto”, algumas questões podem levar os alunos a perceber que para Alexandre o mais importante é ter uma boa história para contar. O valor eufórico está em narrar algo impressionante e com isso conseguir cativar a plateia, o que acontece ao final do conto.

Figura 3. Atividade sobre Sequência Canônica

MANIPULAÇÃO	Um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e / ou dever fazer alguma coisa.	
COMPETÊNCIA	O sujeito que vai realizar a transformação da narrativa é dotado de um saber e / ou poder fazer.	
DESEMPENHO	É a fase em que se dá a transformação central da narrativa – mudança de um estado a outro.	
SANÇÃO	Ocorre a constatação de que a performance se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação.	

Fonte: Elaborada pela autora.

Na seção “Outras leituras”, foi feita a relação entre o conto e o cordel “Vaca Estrela e Boi Fubá” de Patativa do Assaré. O conto deixa pistas de que Alexandre já foi muito rico e agora não



⁶ Optamos por utilizar a palavra em português para *performance* tendo em vista ser um material para uso pedagógico.

vive mais na abundância. Considerando outras ocorrências ao longo do livro e a recorrência de temáticas afins na obra de Graciliano Ramos, problemas sociais e políticos envolvem o cenário de pobreza em que se encontram Alexandre e seus amigos. Assim, o cordel se faz pertinente para uma conexão entre as obras. Da mesma forma que foi feito com o conto, os alunos devem identificar a sequência canônica presente no cordel.

Ainda sobre o cordel, para discussão oral são propostos dois questionamentos. Esse exercício visa uma preparação para a atividade mais elaborada de produção oral. Uma versão musicada do cordel na voz do cantor Fagner está disponibilizada para apreciação dos alunos.

Figura 4. Questões para discussão oral

LEVANTE HIPÓTESES: SE O EU-LÍRICO SENTE TANTA SAUDADE DE SUA TERRA, POR QUE ELE NÃO RETORNA PARA LÁ?

 CONVERSE COM OS COLEGAS 

Durante muitos anos e ainda na atualidade muitas pessoas saem do interior para tentar viver melhor nos grandes centros urbanos. Alexandre permaneceu no seu lugar de origem, o que isso pode revelar sobre ele?

Fonte: Elaborada pela autora.

Na seção “Conexão”, as leituras estão relacionadas a temas da atualidade. Neste caso é apresentado o título de uma notícia acerca da desertificação como causa do êxodo rural. Para leitura completa da notícia, o aluno deve apontar a câmera do celular e escanear o *qr code*. Como é uma atividade de pesquisa, dependendo dos recursos que a escola disponha, a sugestão é que ela seja feita no laboratório de informática, ou com uso de *tablets*, *Chromebooks* e afins para que os alunos consigam fazer a pesquisa, discutir e organizar as ideias e, numa aula previamente marcada, possam apresentar os resultados da pesquisa. São feitas algumas sugestões de como organizar a apresentação e a maneira adequada de como falar e se comportar em situações formais de comunicação (ver figura 5).

Figura 5. Atividade de produção oral

PREPARANDO A APRESENTAÇÃO

Organize a sua apresentação respondendo as seguintes perguntas:

- O que é o êxodo rural?
- Quais são as causas?
- Quais são as consequências?
- Como resolver esse problema?

Em apresentações como essa, devemos evitar o uso de gírias e abreviações, pois estamos numa situação formal. Então, fique mais atento a sua forma de falar.

Fonte: Elaborada pela autora.

Uma das discussões que mobiliza essa etapa se dá em torno das condições econômicas em que vive Alexandre, não é algo central na narrativa nem tão explícito, mas o texto deixa pistas de como viviam e como vivem as personagens. Dito isso, é importante que nesse momento haja mediação da discussão a fim de que os alunos percebam que, apesar de Alexandre vez ou outra se gabar de seus anos de abundância, ele não vive mais assim. Contudo, as dificuldades cotidianas, dele e de seus amigos, são disfarçadas por meio de suas histórias, nas quais tudo é possível. Elas funcionam como uma válvula de escape dos problemas que certamente o povo do sertão enfrenta.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível observar que, apesar dos grandes desafios para o ensino formal de literatura, o (a) professor (a) pode dispor de alguns recursos para transpor esses

obstáculos. Posto isso, este trabalho buscou elaborar um material que auxiliasse os professores na promoção do letramento literário. Isso se deu por meio de documentos normativos, de uma teoria didático-pedagógica e de uma teoria discursiva.

Muito embora o trabalho tenha caráter propositivo, as atividades propostas e as discussões teórico-metodológicas geradas a partir dele devem ser levadas em conta, sobretudo para a formação continuada de profissionais da educação. Dessa forma, espera-se que o letramento literário seja alcançado por aqueles que utilizem o material desenvolvido por meio desta pesquisa. Além disso, vale salientar que trazer destaque para uma literatura voltada para a cultura popular que coloca em evidência esses elementos do sertão, mantém em cena e valoriza a cultura de todo um povo que ainda sofre com o preconceito enraizado em uma sociedade que falha pela ignorância e falta de apreço pelas suas próprias raízes.

Ressalta-se que o Nordeste tem se destacado na educação brasileira, tendo em vista que nos últimos anos os índices que medem o desempenho de estudantes e instituições de ensino revelam os avanços realizados nesta região do país (BIMBATI; MADEIRO, 2023). O PAIC⁷ (Programa de Alfabetização na Idade Certa) tornou-se uma importante política pública no estado do Ceará, local onde está pesquisa foi desenvolvida, e tem servido de modelo para todo o país. Nesse sentido, percebe-se que o sertão da contemporaneidade tem se transformado e ganhado protagonismo na educação do Brasil, de maneira que tal desenvolvimento repercute na vida dos educandos até seu ingresso no ensino superior. Se aprofundar no conhecimento de sua própria cultura é um dos passos que garantem o desenvolvimento desses estudantes enquanto cidadãos e leitores proficientes.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

BIMBATI, Ana Paula; MADEIRO, Carlos. Nordeste lidera índices de educação; Pernambuco e Ceará são destaques. *Uol*. São Paulo: 21 fev. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/02/21/nordeste-lidera-indicadores-educacao.htm#:~:text=O%20Nordeste%20re%C3%BAne%2097%20das,marca%20presen%C3%A7a%20com%2088%20unidades> Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Página.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

⁷ <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/#:~:text=O%20Programa%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20na%20Idade,gest%C3%A3o%20escolar%20entre%20outros%20aspectos>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Vaqueiros e cantadores*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1984.

COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Isabel. *Oratura*. *Dicionário Alice*. 2019. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24459. Acesso em: 25 fev. 2024.

LEITE JR., José. Apontamentos cognitivos para uma didática da literatura. In: Eulália Leurquin; Fernanda Coutinho. (Org.). *Literatura e ensino*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019, v. , p. 75-91.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2.ed. Universidade Feevale. Novo Hamburgo. Rio Grande do Sul. 2013.

RAMOS, Graciliano. *Histórias de Alexandre*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

VARGAS, M. L. B. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: UPF, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

Recebido em: 21/11/2023

Aprovado em: 4/3/2024

A SEMIÓTICA COMO ALIADA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

SEMIOTICS AS AN ALLY OF ANTI-RACIST EDUCATION

LA SEMIÓTICA COMO ALLADA DE LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

Eva Cristina Francisco¹

Resumo: A compreensão dos discursos requer uma série de processos cognitivos até que a comunicação seja efetiva, recebida e compreendida pelo interlocutor. Desde textos mais simples até os pluricódigos, o processo de interpretação é influenciado por vários fatores: conhecimentos prévios, experiências de vida, cultura, história e ideologia. A teoria semiótica, especialmente a gramática especulativa ou teoria dos signos de Peirce, é uma maneira de acompanhar esse processo de interpretação de um texto e identificar possibilidades no campo educacional e acadêmico. Essa teoria requer a integração de outras teorias, mas oferece a oportunidade de explorar uma amplitude de assuntos. Além disso, conhecimentos em semiótica, independentemente da abordagem teórica, estão contemplados na nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Um dos temas de grande importância na sociedade e na educação é o das relações étnico-raciais, como a Consciência Negra, o preconceito racial e assuntos relacionados. Portanto, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise semiótica de textos multissemióticos, como tirinhas, que abordem esse tema, demonstrando os desdobramentos da interpretação ali presentes. Considerando a riqueza dos elementos da teoria dos signos, com sua base tratada em tricotomias básicas que integram a fenomenologia, o foco será na tríade signo, objeto e interpretante. Como resultados, espera-se a aplicabilidade desses estudos em sala de aula, independentemente do nível de ensino. Adicionalmente, o trabalho busca evidenciar que temas transversais e a semiótica (ambos obrigatórios nas diretrizes curriculares) podem ser integrados de forma aplicada a contextos da vida real.

Palavras-chave: Semiótica. Educação antirracista. Leitura e Interpretação de textos.

Abstract: The comprehension of discourses requires a series of cognitive processes until communication becomes effective, received, and understood by the interlocutor. From simpler texts to pluricode ones, the interpretation process is influenced by various factors: previous knowledge, life experiences, culture, history, and ideology. Semiotic theory, especially Peirce's speculative grammar or theory of signs, is a way to follow this process of interpreting a text and identifying possibilities in the educational and academic field. This theory requires the integration of other theories but offers the opportunity to explore a range of subjects. Moreover, knowledge in semiotics, regardless of the theoretical approach, is included in the new BNCC (National Common Curricular Base). One of the highly important themes in society and education is that of ethnic-racial relations, such as Black

¹ Doutora em Estudos da Linguagem; Instituto Federal de São Paulo – Campus Avaré; evacristina@ifsp.edu.br / ecfandriati@gmail.com; ORCID - orcid.org/000-0003-3884-3196

Consciousness, racial prejudice, and related issues. Therefore, the objective of this paper is to conduct a semiotic analysis of multisemiotic texts, such as comic strips, addressing this theme and demonstrating the unfolding interpretations present there. Considering the richness of elements of the theory of signs, based on basic trichotomies that integrate phenomenology, the focus will be on the triad sign, object, and interpretant. As a result, the applicability of these studies in the classroom is expected, regardless of the level of education. Additionally, the work seeks to highlight that cross-cutting themes and semiotics (both mandatory in curricular guidelines) can be integrated in an applied manner into real-life contexts.

Keywords: Semiotics. Antiracist Education. Reading and Interpretation of Texts.

Resumen: La comprensión de los discursos requiere una serie de procesos cognitivos hasta que la comunicación sea efectiva, recibida y comprendida por el interlocutor. Desde textos más simples hasta los pluricódigos, el proceso de interpretación está influenciado por varios factores: conocimientos previos, experiencias de vida, cultura, historia e ideología. La teoría semiótica, especialmente la gramática especulativa o teoría de los signos de Peirce, es una manera de seguir este proceso de interpretación de un texto e identificar posibilidades en el campo educativo y académico. Esta teoría requiere la integración de otras teorías, pero ofrece la oportunidad de explorar una amplitud de temas. Además, los conocimientos en semiótica, independientemente del enfoque teórico, están contemplados en la nueva BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Uno de los temas de gran importancia en la sociedad y la educación es el de las relaciones étnico-raciales, como la Consciencia Negra, el prejuicio racial y temas relacionados. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis semiótico de textos multisemióticos, como tiras cómicas, que aborden este tema, demostrando los desarrollos de la interpretación presentes. Considerando la riqueza de los elementos de la teoría de los signos, con su base tratada en tricotomías básicas que integran la fenomenología, el enfoque estará en la tríada signo, objeto e interpretante. Como resultados, se espera la aplicabilidad de estos estudios en el aula, independientemente del nivel educativo. Además, el trabajo busca evidenciar que temas transversales y la semiótica (ambos obligatorios en las directrices curriculares) pueden integrarse de manera aplicada en contextos de la vida real.

Palabras clave: Semiótica. Educación antirracista. Lectura e interpretación de textos.

Introdução

A compreensão e interpretação de textos demandam diversas habilidades. Não é suficiente apenas decodificar os sinais visuais e ter um conhecimento superficial do sistema linguístico utilizado. Assim neste trabalho, o objetivo é apresentar algumas reflexões sobre o processo de interpretação e compreensão de duas tirinhas da Mafalda, com foco na temática do combate ao racismo estrutural. Temática de incontestável relevância, o intuito é combater esta prática por meio da educação articulando as discussões à aplicabilidade da semiótica norte americana. Cabe mencionar que, de acordo com Sílvia Almeida (2019), o racismo estrutural é um conceito que descreve como o racismo está enraizado e permeia todas as instituições e estruturas sociais de uma sociedade. Ele não se limita a ações individuais de discriminação, mas se manifesta através de políticas, práticas e normas que perpetuam a

desigualdade racial de forma sistemática. Nesse sentido, inicialmente, serão discutidas questões relacionadas à aplicação da gramática especulativa, isto é, a teoria dos signos cunhada por Charles Peirce. Pretende-se explorar formas de trabalhar com essa teoria para que seja compreendida de maneira mais clara e, ainda, alinhada com as diretrizes educacionais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os currículos de ensino superior, em especial os dos cursos de licenciatura. Em seguida, serão feitas considerações sobre a personagem Mafalda, criada pelo cartunista argentino Quino, a fim de contextualizar a escolha desse gênero para análise, assim como o tema abordado.

O estudo prossegue com reflexões sobre o preconceito racial, conectando-o às características pessoais da personagem Mafalda. Além disso, destacamos a criação de Quino como um símbolo que merece reflexão e estudo. Por último, realizamos uma análise semiótica das tirinhas selecionadas para esta pesquisa. O foco está em uma das tricotomias propostas por Peirce (signo-objeto-interpretante), levando em conta as categorias fenomenológicas presentes no processo de interpretação.

Os resultados mostram, dentre outras contribuições, que o estudo da semiótica aplicada em textos multissemióticos, relacionados a questões étnico-raciais, está alinhado com as diretrizes curriculares para a educação. Tanto a semiótica quanto essa temática estão contempladas na nova BNCC e nos currículos do ensino superior.

Aplicabilidade da teoria dos signos: leitura e compreensão de textos

A linguagem se expressa de diversas maneiras por meio de gêneros e tipos textuais. Essas expressões vão além dos limites do sistema linguístico, revelando formas de mensagens surpreendentes. As linguagens de sinais, corporal, visual, audiovisual, sincrética, sonora e muitas outras formas de comunicação elucidam essa reflexão. Quando nos propomos a analisar uma mensagem específica, podemos recorrer a várias teorias linguísticas, como a semântica, estudos do discurso e os diferentes níveis de análise linguística (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe), além da linguística de *corpus*, entre outras.

No entanto, uma teoria que se encaixa de maneira coerente e eficaz na análise de linguagens é a teoria dos signos, originada na Semiótica Norte-Americana, legada por Charles Sanders Peirce. Considerando que essa semiótica possui um amplo campo de atuação, abrangendo outras áreas como filosofia, matemática, psicanálise, entre outras, para a análise de linguagens contamos com a gramática especulativa, também conhecida como teoria dos signos. Segundo Santaella (2018), ao utilizarmos a semiótica peirceana para analisar mensagens, é fundamental considerar outras teorias para maior coerência nas

investigações/reflexões. Por exemplo, se a análise é de um texto cinematográfico, uma sugestão é considerar a teoria do cinema. Se o foco é o significado, a Semântica entra em pauta; se diz respeito às variações da língua, a Sociolinguística impera.

Portanto, é essencial trabalhar a semiótica de maneira aplicada, especialmente em contextos educacionais, independentemente do nível de ensino. É inútil, por exemplo, conhecer e apresentar aos destinatários o conceito de signos e as tricotomias estabelecidas por Peirce, como no caso da análise a ser realizada neste trabalho, sem considerar o significado disso na comunicação e na transmissão eficaz de ideias e pensamentos. Em relação ao conceito de signo, Peirce (1975, p.94) afirma:

Um signo ou representamen, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Coloca-se no lugar desse objeto, não sob todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que tenho, por vezes, denominado o fundamento do representamen.

Conforme o autor menciona, dependendo do leitor, o conceito pode parecer nítido. No entanto, uma pessoa leiga no assunto teria dificuldade em aplicar esse conceito na vida real e, menos ainda, em utilizar sua aplicação para efeitos de comunicação. De forma simplificada, o conceito de signo pode ser interpretado como algo que representa algo para alguém. Portanto, um livro pode ser visto como um signo, assim como qualquer outro elemento capaz de remeter a algum significado, como filmes, imagens, gestos, fumaça, entre outros. Francisco (2021, p. 50) ainda ressalta a importância de "é importante concentrar-se no mais íntimo dos diferentes signos, procurando lançar luz às relações de estruturas entre esses signos".

Abordar a semiótica de forma aplicada esclarece o seu papel na comunicação eficaz. É crucial compreender essa teoria como uma ferramenta de apoio na compreensão e interpretação de textos, e não o contrário. Quando se compreende o papel dos signos no processo de semiose, ou seja, nas etapas de interpretabilidade de qualquer tipo de texto, ocorre a troca de mensagens e a comunicação se realiza. Nesse sentido, para este trabalho, a aplicação da teoria dos signos, considerando uma das tríades peirceanas, ampliará as considerações até agora apresentadas e permitirá a articulação com temas tão importantes para a sociedade tais como o preconceito racial.

A personagem Mafalda enquanto signo

Mafalda foi criada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino, e teve a primeira aparição em uma tirinha publicada em 29 de setembro de 1964. O autor foi reconhecido como pensador, historiador, ilustrador e cartunista, famoso por suas histórias em quadrinhos. Conforme podemos observar nas histórias de Mafalda, ela é uma criança curiosa que expressa suas opiniões sobre questões polêmicas e complexas, como desigualdade social e racismo, demonstrando preocupação com o mundo de maneira geral. Sua originalidade torna os textos que a envolvem possibilidades de pesquisa, ensino e extensão em diversas áreas do conhecimento. Apesar de ter características físicas e emocionais infantis, a personagem aborda questões e reflexões atemporais do mundo adulto.

É por essas e outras particularidades da personagem que podemos considerá-la como um símbolo marcante. Suas falas nos quadrinhos representam muito do que ela simboliza nos gêneros de tirinhas. Ao visualizarmos a imagem de Mafalda, imediatamente associamos temas relacionados à defesa da democracia, da paz, da justiça, entre outros, como podemos observar:



Mafalda e seus questionamentos irônicos do mundo | Foto: Reprodução/Quino

Figura 1: Mafalda e sua perspectiva sobre o mundo.

Fonte: <https://cangurunews.com.br/tirinhas-mafalda/> - Acesso em 27/10/2023.

Na tirinha acima, é evidente a visão que a garota tem do mundo: como um lugar difícil de viver, contradizendo o que deveria ou poderia ser, conforme a resposta de sua mãe ao questionamento de Mafalda. Dessa maneira, Mafalda representa sua maneira de pensar

em cada fala presente nas tirinhas. Esses pensamentos são retratados por meio de sinais indicativos encontrados no texto sincrético em questão e acabam simbolizando toda a frustração da menina em relação ao mundo. Dessa forma, vemos a tríade ícone-índice-símbolo estabelecida por Peirce claramente manifestada nesse texto. Com base na teoria do semioticista as autoras Francisco e Scoparo (2021, p. 108) observam que essa tríade pode ser resumida como:

Segundo nível de apropriação/compreensão do signo; segunda tricotomia/secundidade, signo com relação ao objeto (ícone, índice, símbolo): elementos que representam a temática do filme ou outro objeto de análise por meio de, respectivamente, semelhanças (o desenho de uma mulher negra representando a mulher afrodescendente); o indício, por meio de algum sinal, de algo que aconteceu ou acontecerá (fumaça, música de suspense, pegadas na areia); a simbologia ou interpretação coletiva de algum elemento (a balança simbolizando a justiça, qualquer imagem arbitrária simbolizando uma marca)

Assim notamos que a criação de Quino (considerando a interação entre a imagem, a palavra e o estilo) é um símbolo completo e autêntico que se expressa ora como ícone, ora como índice e ora como símbolo, representando o seu objeto ou referência. Além disso, ele emprega uma linguagem acessível e relativamente formal, mesmo ao abordar o discurso de uma criança. Essas características enriquecem as abordagens das respectivas tirinhas.

Tirinhas da Mafalda e a abordagem sobre preconceito racial

É evidente que as questões étnico-raciais estão cada vez mais em pauta na sociedade contemporânea, sendo um dos temas mais complexos o preconceito racial, especialmente relacionado à comunidade negra. Essa temática não apenas deve, mas também pode instigar pesquisas e ser abordada em sala de aula, independentemente do nível educacional ou da área de estudo. É fundamental reconhecer o valor da consciência negra, combater a discriminação racial e contribuir para a integração pessoal, social e cultural tanto dos afrodescendentes quanto dos indivíduos que praticam o preconceito, muitas vezes sendo também vítimas desse mesmo problema. A consciência negra abrange o reconhecimento, valorização e celebração da identidade, história e cultura afrodescendente. Representa a conscientização da herança africana e afro-brasileira, incluindo suas contribuições sociais, além da luta constante contra o racismo e a discriminação racial. Não se limita a uma data específica, mas é um processo contínuo de empoderamento e resistência, visando à promoção da igualdade, respeito e justiça para pessoas negras. Isso implica no fortalecimento da autoestima e identidade racial, bem como na busca por direitos e oportunidades equitativas, independentemente da cor da pele.

No Brasil, a celebração da consciência negra ocorre em 20 de novembro, homenageando o Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares e símbolo da resistência negra à escravidão. Tal celebração teve o intuito de fomentar reflexões sobre a história e cultura afro-brasileira, e combater o racismo, promovendo a igualdade racial. A consciência negra está intimamente ligada à luta por direitos civis, igualdade racial e justiça social, tanto no Brasil quanto em outras regiões onde pessoas negras enfrentam formas de discriminação e opressão. Infelizmente, ainda persiste uma considerável desigualdade racial e a violência contra pessoas negras na sociedade, não sendo um problema restrito apenas ao Brasil. Resolver essa questão é um processo que deve começar na educação familiar e nos estágios iniciais da educação formal.

A dificuldade em erradicar o racismo é tão significativa que os esforços nesse sentido se refletem em leis e diretrizes curriculares, como a Lei 10.639 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo esta última, é função dos educadores desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação, promovendo nos estudantes o respeito ao próximo e aos direitos humanos, sem qualquer forma de preconceito (BRASIL, 2017). Complementarmente, sobre essa lei, Gomes (2007, p. 106) enfatiza que ela, juntamente com as diretrizes curriculares nacionais correspondentes, faz parte do projeto educacional emancipatório do movimento negro, visando uma educação antirracista que respeite e reconheça a diversidade. Segundo a autora:

Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença.

Considerando as muitas preocupações em relação à prática do racismo, não é surpreendente que as tirinhas da Mafalda também abordem essa temática, visando contribuir no combate à discriminação racial, bem como para uma educação antirracista. Vejamos a tirinha que segue:



Mafalda e o preconceito racial (Foto: Reprodução/Quino)

Figura 2 – Mafalda e o preconceito racial

Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/09/7-tirinhas-de-mafalda-para-refletir-sobre-os-tempos-atuais.html> - acesso em 26/01/2022

Em uma concisa análise da Figura 2, considerando todos os seus elementos simbólicos (imagéticos, discursivos, sincréticos), torna-se evidente o preconceito racial implícito ou não declarado pela criança que conversa com Mafalda. A maneira como a colega da personagem principal se refere ao boneco (chamando-o de "negrinho") carrega uma conotação pejorativa, embora o discurso não contenha elementos sonoros (como entonação, tom de voz, ironia, etc.). O sufixo "inho" diminui a dignidade de ser negro, o que fica evidente no desfecho do diálogo. É a interpretação dos signos que nos permite perceber o preconceito subliminar, uma vez que observamos a sequência de falas, gestos e atitudes, que são reforçadas, além disso, pela componente imagética. O fato de a personagem que expressa o preconceito ser representada como branca, devido aos cabelos loiros, confirma essa análise. Vejamos agora um outro exemplo:



Figura 3 – Preconceito racial velado

Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/09/7-tirinhas-de-mafalda-para-refletir-sobre-os-tempos-atuais.html> - acesso em 26/01/2022

Na Figura 3, sem cores e sem personagens/imagens que representem a raça negra, é possível observar um preconceito racial velado e ainda assim agressivo. Pelo discurso

utilizado para se referir às pessoas de ascendência africana e pela estrutura sintática e discursiva das frases proferidas pela personagem que age de maneira racista, torna-se evidente a comunicação violenta na tirinha em questão. A escolha de representar o texto multissemiótico em preto e branco sugere a seriedade da situação e chama a atenção para o aspecto discursivo. Através dos diferentes signos presentes e de sua interpretação, entendemos a mensagem de Mafalda: uma situação tão lamentável não pode ser tolerada. Com essa mensagem, buscamos interpelar o discurso e combater o racismo como um todo.

Vale mencionar que as tirinhas representam muito do preconceito racial e muitos dos crimes relacionados a esse tema têm sido confrontados pela justiça, com a contribuição da Linguística Forense. Tal colaboração é tema da obra *Perspectivas da Linguística Forense* (Almeida, Couthard; Sousa-Silva, 2020). Nela, diversos autores discutem como a análise linguística pode ser aplicada no contexto jurídico para investigar casos de discriminação racial, preconceito e crimes de ódio. A Linguística Forense é apresentada como uma ferramenta importante na busca pela justiça e na promoção da igualdade, fornecendo métodos e técnicas para análise de textos e discursos que revelam padrões de preconceito e racismo.

Essa ciência, dentro de suas áreas de estudo, examina os discursos minuciosamente, considerando aspectos como morfossintaxe, semântica, semiótica e elementos discursivos para auxiliar o juiz em sua sentença. Conforme Sousa-Silva & Couthard (2016), até o momento, o trabalho em linguística forense tem sido, em grande parte, de natureza analítica. As pesquisas nessa área ainda são recentes no Brasil, mas o linguista forense desempenha um papel crucial na luta contra esse tipo de crime.

Assim, diante da incontestável relevância do tema em áreas diversas e na sociedade e a urgência em combater o racismo, contamos com a educação como aliada dessa tarefa. Temos ferramentas de ensino que instrumentalizam docentes para tal, como é o caso dos conhecimentos sobre semiótica e sua aplicabilidade para uma educação antirracista

Combatendo o racismo por meio da educação: uma análise semiótica

Como mencionado anteriormente, a semiótica de Peirce pode ser uma importante ferramenta para auxiliar na análise de textos, sejam eles verbais, não verbais ou sincréticos. No entanto, é essencial a conexão com outras teorias e temas para que a interpretação dos signos seja bem-sucedida. A análise proposta neste caso seguirá focada na tríade signo-objeto-interpretante, considerando também os princípios da fenomenologia. Como material de estudo, serão utilizadas as tirinhas brevemente discutidas ao longo deste trabalho, aplicando a teoria dos signos de forma simultânea à análise.

De acordo com estudiosos seguidores de Peirce, a interpretação de uma mensagem percorre um caminho influenciado por outros fatores, como a cultura e o conhecimento prévio do destinatário. Além disso, para compreender a mensagem, passamos por três estágios, que podem passar despercebidos por pessoas leigas: primeiridade, secundidade e terceiridade. Nesse contexto, conforme afirmações de Francisco (2021, p. 88), com base na teoria de Peirce:

Por primeiridade entende-se uma categoria monádica, indivisível, o que ainda não é ou o poder ser. A qualidade de sentir é primeiridade, o presente faz parte da primeiridade [...]. A secundidade é considerada diádica, atual, factual, concreta. Ela tem sua base no conflito, na ação e reação dos fatos concretos e na relação com os conhecimentos já adquiridos. O estado de vigília, por exemplo, é secundidade, pois trata-se de uma consciência de reação.[...]. Já a terceiridade é considerada triádica. É generalidade, representação, interpretação do mundo. A terceira categoria é a que une a primeira e a segunda, em uma síntese, por meio da mediação ou ação inteligente. Para que ela aconteça, é necessário um agente semiótico, que pode ser qualquer elemento. Em resumo, o signo é a concepção mais simplificada no que diz respeito à terceiridade. Desse modo, o terceiro pressupõe o segundo e o primeiro; o segundo pressupõe o primeiro e o primeiro é livre, único.

Na tradução interna dos conceitos, isto é, uma tradução intralingual, é possível aplicá-los à análise das tirinhas da seguinte maneira: A primeiridade se manifesta no primeiro contato com a tirinha, quando tudo ainda está na forma inicial. Isso inclui os desenhos, os sinais gráficos que representam as letras e as cores (ou a ausência delas). Na percepção dos signos de secundidade, o destinatário é capaz de realizar a leitura do texto multissemiótico em questão (leitura verbal e não verbal) e compreender a narrativa de modo geral. Na terceiridade, por sua vez, o destinatário consegue ir além do que as tirinhas expressam. Nesta fase, é possível extrair mensagens que vão além do explícito nas tirinhas. Por exemplo, embora as palavras não expressem aversão ou repúdio ao preconceito racial, conseguimos inferir essa mensagem através da rede de signos que compõem a mensagem completa.

Essa percepção, focada nas categorias fenomenológicas, direciona o propósito principal desta análise: identificar como se manifesta a tríade signo-objeto-interpretante nas tirinhas. O conceito de signo, conforme já mencionado, é tudo o que significa algo para alguém. Peirce, após várias tentativas de explicar esse conceito, definiu essa forma como a mais simplificada. Já o objeto pode ser entendido como aquilo a que o signo se refere. Por fim, o interpretante diz respeito ao efeito dessa representação no destinatário, às consequências causadas por aquele signo. De maneira simplificada, nessa análise, as tirinhas são os signos genuínos, o objeto das tirinhas se refere ao preconceito racial e os interpretantes são as consequências dessas mensagens para quem as lê, assim como as reações e reflexões provocadas. Poderíamos ainda expandir essa análise para abordar as diferentes formas de

manifestação do objeto (dinâmico ou imediato), bem como as distintas maneiras de reação do interpretante, mas isso seria assunto para outro estudo.

A aplicação da teoria dos signos conectada a outras teorias e temas pode ajudar na solução de problemas de interpretação e servir como ferramenta de investigação dos níveis de leitura de textos verbais, não verbais e multissemióticos, conforme afirmado por Francisco & Scoparo (2020) e em acordo com Santaella (2018), Eco (2009) e Queiroz (2004). Além disso, percebemos que qualquer tema pode ser abordado utilizando os princípios da semiótica. O ensino de questões étnico-raciais em sala de aula, em qualquer nível educacional, está previsto por lei, e a gramática especulativa, com foco na teoria dos signos, é uma ferramenta eficaz para alcançar esse objetivo. Isso não significa ensinar a teoria semiótica com termos técnicos na educação básica, por exemplo. A proposta é adaptar didaticamente essa teoria, facilitando o processo de leitura e interpretação de diversos tipos de textos. Essa adaptação é discutida detalhadamente por Francisco & Scoparo (2021) e, para não ultrapassar os limites deste estudo, essas são as considerações apresentadas.

Considerações finais

Quando nos deparamos com um texto, seja de qualquer gênero ou tipo, de maneira inconsciente, experimentamos diferentes níveis de leitura ao longo do processo. Desde o primeiro contato até as interpretações mais profundas, percorremos um caminho que merece atenção para que a comunicação seja eficaz e a mensagem compreendida. A semiótica é uma das ferramentas que podemos utilizar para compreender esse processo. No entanto, é essencial aplicar a teoria de forma aplicada. A compreensão da gramática especulativa, por meio da categorização dos signos, requer consciência sobre o que esses signos representam e qual é o seu papel.

Nesse sentido, escolhemos uma personagem significativa que pode ser considerada um signo genuíno, devido à sua forte associação com questões mundiais. O criador de Mafalda reflete em suas tirinhas a personalidade de alguém sensato, mantendo as características e comportamentos da infância. Isso torna o trabalho com os textos de Quino mais leves e didáticos. Vemos em Mafalda formas de pensar que deveriam ser adotadas por pessoas de todas as idades e de todas as sociedades. Identificamos essas informações por meio da ação dos signos, que se manifestam de maneira imperceptível até que concluamos o pensamento.

Relacionado à personagem das tirinhas, decidimos abordar o preconceito racial, um tema atemporal que merece atenção e debate para erradicar qualquer tipo de ação que inferiorize pessoas negras. Destacamos a importância de discutir esse tema, lembrando que

está previsto em lei e nas diretrizes curriculares da educação básica (BNCC), indo além de uma mera demanda social.

Na análise semiótica proposta, focamos na tríade signo-objeto-interpretante, além de abordar as categorias fenomenológicas (primeiridade, secundidade, terceiridade), reforçando a eficácia do trabalho com a semiótica aplicada, ligando-a a outras teorias e temas. Percebemos que o signo tirinha tem como objeto uma temática relacionada ao preconceito racial e, como interpretante, manifesta o efeito da mensagem no interlocutor. Esse efeito pode ser interpretado como repúdio ao preconceito racial, uma vez que esse sentimento pode ser causado ao receptor do texto ao se deparar com situações como as representadas nas tirinhas. Esse interpretante só se manifesta após todo o processo de semiose, desde o primeiro contato com o texto, passando pela compreensão da mensagem e finalizando com a interpretação e extração de mensagens implícitas e intencionais.

Assim, evidenciamos que o trabalho com a semiótica aplicada e temas interdisciplinares e transversais, como as relações étnico-raciais, pode facilitar a compreensão do processo de interpretação do texto, assim como o próprio processo. No entanto, é importante ressaltar que o conhecimento da semiótica por si só não é suficiente. É necessário ter a habilidade de transpor didaticamente essa teoria para tornar a linguagem acessível em todos os níveis de ensino.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

Almeida, Dayane Celestino, Coulthard, Malcolm. & Sousa-Silva, Rui. (org). *Perspectivas em Linguística Forense*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 outubro de 2023.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s-E-ducao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan 2003.

ECO, Umberto. *Tratado Geral de Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

FRANCISCO, Eva Cristina. *Nos bastidores do cinema: a trajetória do papel às telas no filme Primo Basílio*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina - EDUEL, 2021, v.1. p.230.

FRANCISCO, Eva Cristina; SCOPARO, Tânia Regina Montanha Toledo. *Os signos educativos em Felicidade por um fio: uma abordagem às relações étnico-raciais*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, v.1. p.138.

FRANCISCO, Eva Cristina; SCOPARO, Tânia Regina Montanha Toledo. *Semiótica, Ensino e Consciência Negra: uma análise fílmica*. *Revista Contemporânea de Educação*.v.15, p.76 - 97, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 136-48.

SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica Aplicada*. Publicidade, vídeo, arte, literatura, instituições. São Paulo: Thomson, 4a. edição, 2018.

SOUSA-SILVA, Rui; COUTHARD, Malcolm. *Linguística Forense*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/294535298_Linguistica_Forense/link/573b4be108ae9f741b2d7e1c/download. Acesso em 21/10/2023.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. Introdução, seleção e tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

QUEIROZ, João. *Semiose segundo C.S.Peirce*. São Paulo: Educ-Fapesp, 2004

Sites consultados:

<https://cangurunews.com.br/tirinhas-mafalda/>

<https://www.ebiografia.com/mafalda/>

<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/09/7-tirinhas-de-mafaldapara-refletir-sobre-os-tempos-atuais.htm>

Recebido em: 21/11/2023

Aprovado em: 10/3/2024

INTERAÇÃO E SENTIDO A PARTIR DA LEITURA DE DOIS EXCERTOS DO LIVRO VERBO-VISUAL OS MARVELS

INTERACTION AND MEANING BASED ON THE READING OF TWO EXCERPTS FROM THE VERBAL-VISUAL BOOK THE MARVELS

INTERACCIÓN Y SIGNIFICADO A PARTIR DE LA LECTURA DE DOS EXTRACTOS DEL LIBRO VERBAL-VISUAL OS MARVELS

Sheila Bischoff Rocha¹
Marília Forgearini Nunes²

Resumo: No processo de olhar e ressignificar o mundo, a linguagem visual inscreve-se com toda a sua polissemia, ampliando as possibilidades de leitura para além da palavra. Com objetivo de explorar a leitura de duas linguagens em interação – verbal e visual – na construção de um enunciado foram analisados dois trechos do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016). Utilizando como referencial teórico-metodológico a semiótica discursiva – com base nos regimes de interação e sentido, propostos por Greimas (1973) – associando-os à ampliação e redefinição, propostas pela sociosemiótica (Landowski, 2014), a abordagem foi realizada a partir de dois enfoques: das interações ocorridas entre personagens da narrativa e das interações do leitor com a narrativa, tendo como lentes os regimes de programação, acidente, ajustamento e manipulação. Num primeiro momento, explicitam-se os conceitos de base. A seguir, apresenta-se o livro e os excertos analisados. Na sequência, a relação entre interação e sentido a partir dos regimes de interação da sociosemiótica é abordada, a fim de auxiliar na análise dos trechos selecionados para a discussão em questão. Após a análise dos excertos, constatou-se que a utilização da linguagem verbal foi determinante na construção do sentido da leitura do texto visual e que ambas as linguagens estão em constante interação no que se refere ao estímulo e à atenção do leitor à organização do texto visual. Sendo assim, os regimes de interação e sentido oferecem à leitura do texto verbo-visual uma ampliação do campo semântico e colaboram com a compreensão sobre como a estrutura textual fideliza o leitor à narrativa.

Palavras-chave: Semiótica. Texto verbo-visual. Literatura infantojuvenil. Regimes de interação e sentido. Letramento visual.

Abstract: In the process of looking and giving new meaning to the world, visual language is inscribed with all its polysemy, expanding the possibilities of reading beyond words. With the aim of exploring the reading of two languages in interaction – verbal and visual – in the construction of a statement, two excerpts from the book *Os Marvels* (SELZNICK, 2016) were analyzed. Using discursive semiotics as a theoretical – methodological reference – based on the regimes of interaction and meaning, proposed by Greimas (1973) – associating them with the expansion and redefinition, proposed by sociosemiotics (LANDOWSKI, 2014), the approach was carried out based on two approaches: the interactions that occur between characters in the narrative and the reader's interactions with the narrative, using the programming, accident, adjustment and manipulation regimes as lenses. Firstly, the basic concepts are explained. The book and the excerpts analyzed are presented below. Next, the relationship between interaction and meaning based on

¹Sheila Bischoff Rocha é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Dedicou-se à pesquisa de livros de imagem e formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8416-8892>.

²Marília Forgearini Nunes é Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculada ao Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação na linha Arte, Linguagem e Currículo. Integra os grupos de pesquisa Educação e Arte (GEARTE/CNPq), Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq) e Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3911-5588>.

sociosemiotics interaction regimes is addressed, to assist in the analysis of the excerpts selected for the discussion in question. After analyzing the excerpts, it was found that the use of verbal language was decisive in the construction of the meaning of reading the visual text and that both languages are in constant interaction regarding the reader's stimulus and attention to the organization of the text. visual. Therefore, the regimes of interaction and meaning offer the reading of the verbal-visual text an expansion of the semantic field and contribute to the understanding of how the textual structure makes the reader loyal to the narrative.

Keywords: Semiotics. Verbal-visual text. Children's literature. Regimes of interaction and meaning. Visual literacy.

Resumen: En el proceso de mirar y dar un nuevo significado al mundo, el lenguaje visual se inscribe con toda su polisemia, ampliando las posibilidades de lectura más allá de las palabras. Con el objetivo de explorar la lectura de dos lenguajes en interacción – verbal y visual – en la construcción de un enunciado, se analizaron dos extractos del libro *Os Marvels* (SELZNICK, 2016). Utilizando como referente teórico-metodológico la semiótica discursiva – basada en los regímenes de interacción y significado, propuestos por Greimas (1973) –, asociándolos a la expansión y redefinición, propuesta por la sociosemiótica (LANDOWSKI, 2014), el abordaje se realizó a partir de dos enfoques: las interacciones que ocurren entre los personajes de la narrativa y las interacciones del lector con la narrativa, utilizando como mirada los regímenes de programación, accidente, ajuste y manipulación. En primer lugar, se explican los conceptos básicos. El libro y los extractos analizados se presentan a continuación, donde se aborda la relación entre interacción y significado a partir de regímenes de interacción sociosemiótica, con el fin de ayudar en el análisis de los extractos seleccionados para la discusión en cuestión. Luego del análisis de los extractos, se encontró que el uso del lenguaje verbal fue decisivo en la construcción del significado de la lectura del texto visual y que ambos lenguajes están en constante interacción en lo que respecta al estímulo del lector y la atención a la organización del texto visual. Por tanto, los regímenes de interacción y significado ofrecen a la lectura del texto verbal-visual una ampliación del campo semántico y contribuyen a la comprensión de cómo la estructura textual fideliza el lector a la narración.

Palabras clave: Semiótica. Texto verbal-visual. Literatura infantil. Regímenes de interacción y significado. Lectura visual.

A teoria da significação e os regimes de interação e sentido

Como teoria geral da significação, a semiótica emerge em busca de compreender e descrever os processos de significação do texto através das relações manifestadas nos planos do conteúdo e da expressão (Fiorin, 1995). Proposta pelo semioticista lituano Algirdas Julien Greimas, a ênfase da análise está na compreensão do processo de geração do sentido expresso pelo texto – seu objeto de estudo –, que é concebido como um todo dotado de sentido, articulado pela união de um plano de conteúdo e um plano de expressão. O sentido resulta da reunião desses dois planos, que toda linguagem possui, estando o primeiro relacionado ao significado e o segundo intrinsecamente ligado à manifestação dele.

O conteúdo pode ser expresso verbalmente, visualmente ou na combinação dos planos verbal e visual, configurando uma textualidade sincrética (Fiorin, 2012, p. 167). O objeto deste estudo traz a linguagem verbal e a linguagem visual imbricadas na construção do sentido do texto, um enunciado que entrelaça as linguagens, exigindo do leitor habilidade para transitar por diferentes

planos de expressão em um percurso de construção do sentido no plano do conteúdo que resulta em um enunciado singular. Sendo assim, cabe, em uma análise, a busca da compreensão sobre como ocorre a integração das linguagens e sobre como ocorrem as relações construídas para o estabelecimento de efeitos de sentido que possibilitam a significação em um enunciado sincrético.

A análise realizada por este estudo traz como enfoque a abordagem Sociossemiótica, proposta por Landowski (2014a) – ampliando o modelo narrativo de Greimas (1973) –, tendo em vista a geração do sentido na interação em práticas cotidianas mais diversas, considerando que sua emergência se dá nas “[...] nossas relações vividas com os objetos que nos circundam ou dos quais fazemos uso, numa palavra, da vida cotidiana nas suas múltiplas dimensões, inclusive a do sensível” (LANDOWSKI, 2014a, p. 10). O autor enfatiza a interação como processo primordial na construção da significação ressaltando que “[...] pensar sociossemioticamente a questão geral do sentido, ou analisar sociossemioticamente objetos de ordens diversas, é, em todos os casos, colocar a noção de interação no coração da problemática da significação” (LANDOWSKI, 2014a, p. 11).

Em seu livro intitulado *Interações Arriscadas* (2014b), a partir das descrições de interações possíveis, o autor amplia o modelo narrativo de Greimas (1973) para quatro modelos de narratividade, partindo de “[...] um cálculo dedutivo de possibilidades do sistema” (FIORIN, 2014, p. 8): o primeiro governado pela regularidade – chamado de programação –, o segundo pela casualidade – acidente ou acaso –, o terceiro pela não regularidade – ajustamento – e o quarto governado pela não casualidade – manipulação. Nos quatro regimes, insere-se a noção de risco, em nenhum deles há total isenção. Todavia, quanto mais regular é o regime, menos arriscado ele se apresenta – como é o caso da programação – e quanto mais imprevisível, mais risco ele apresenta – como é o caso do acidente. São as ações possíveis – aquelas que não estão nem à mercê de total imprevisibilidade nem a serviço da extrema previsibilidade – que fazem com que se adote o “[...] risco aceito em relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo: nem rejeição a todo risco [...] nem pura submissão ao aleatório [...]” (LANDOWSKI, 2014b, p. 18).

Para Landowski (2014b), os regimes não possuem limiares tão definidos, a alternância ou sobreposição entre eles podem ocorrer, dependendo do tipo de interação que está sucedendo. Frequentemente, sobrepõem-se sem que seja possível delimitar onde um termina e o outro inicia, conforme explicita Fiorin, no Prefácio de *Interações Arriscadas*: “o sistema que ele arquitetou tem um caráter dinâmico, pois permite deslizamentos de um regime ao outro. [...] Landowski analisa, com muito apuro, as superposições desses regimes, as transições entre eles, as fronteiras fluidas que os delimitam [...]” (FIORIN, 2014, p. 9).

Tendo como abordagem teórica e metodológica as relações de interação e sentido propostas por Landowski (2014b) – e brevemente explicitadas anteriormente – foram eleitos como

objeto de análise para este estudo dois trechos da novela verbo-visual *Os Marvels* (SELZNICK, 2016), um pertencente à narrativa visual e outro à narrativa verbal, ambos referentes aos mesmos fatos da história. Cada um dos excertos foi analisado sob duas perspectivas: das relações estabelecidas entre personagens da narrativa e suas interações entre si, com o meio e com o tempo, e das relações e interações do leitor com a narrativa. O objetivo da análise em dois planos foi verificar se as interações decorrentes da mesma narrativa – expressa por duas linguagens distintas – se modificam ao serem observadas sob perspectivas diversas.

***Os Marvels*: uma breve contextualização**

Os Marvels (SELZNICK, 2016) (Figura 1) é uma novela verbo-visual de 670 páginas, organizada em três partes. A primeira, narrada em imagens, é composta de 390 páginas. Ela, porém, é introduzida por uma frase: “Ou você vê ou não vê” (SELZNICK, 2016, n. p.) – que já havia aparecido na capa –, seguida da data “1766” (SELZNICK, 2016, n. p.). Por meio de desenhos em preto e branco, feitos com grafite, distribuídos em páginas duplas, acompanhamos a saga de uma família de atores, de sobrenome Marvel, de 1766 a 1900, iniciando por Billy Marvel, sobrevivente de um naufrágio do navio Kraken. São as 39 imagens iniciais dessa primeira parte que serão analisadas com enfoque nos regimes de interação e sentido propostos por Landowski (2014b).

Figura 1: Capa de *Os Marvels* (Selznick, 2016).



Fonte: Arquivo pessoal.

Billy Marvel, após o naufrágio, estabelece-se em Londres, onde auxilia na reforma do Teatro Real. Assim, sucessivas gerações dos Marvels vão crescendo envolvidas com a arte de interpretar.

A segunda parte, narrada em palavras, inicia no ano de 1990 com uma história aparentemente desconectada da anterior. Joseph Jervis é um menino de 13 anos que foge do colégio interno e vai em busca de um tio que ele não conhece. O tio, Albert Nighthale, é um homem excêntrico e calado, que vive sozinho em uma casa do século XIX. Lá, Joseph encontra fotografias, roupas e objetos que – ele conclui – pertenceram a uma família. O menino passa a tentar associá-los à história de sua família, enquanto o leitor tenta encontrar uma relação entre esses pertences, os Marvels e a família de Joseph. Somente ao final dessa segunda parte em palavras, as histórias ficam claras para o leitor e para Joseph, pois ele encontra fitas que contam a história dos Marvels, desde 1766. É de uma parte da narrativa verbal pertencente a essas fitas o segundo trecho do livro escolhido para análise, composto por três páginas (p. 506-508), que conta a história de Marcus e Billy Marvel a bordo de um navio e sobre seu naufrágio durante uma tempestade, mesma sequência eleita para a análise da narrativa visual.

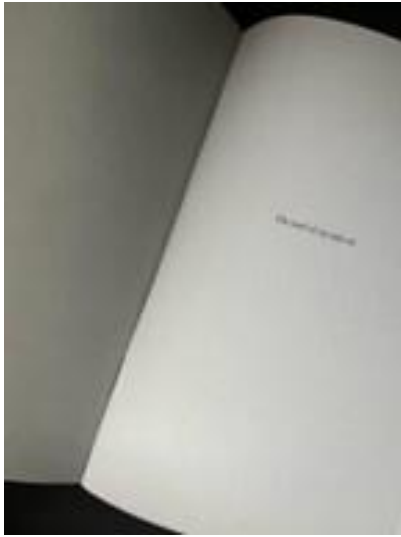
Os Marvels: regimes de interação e sentido em dois excertos do livro

Ao eleger dois excertos que se referem à mesma sequência de fatos, mas que se utilizam linguagens diferentes, além da ênfase nos regimes de interação e sentido, buscou-se observar quais recursos cada linguagem utilizou para compor a sua sequência narrativa e se há diferenças de informações abordadas por elas. A análise aqui realizada visa a observância das relações de interação e sentido em dois aspectos: um deles relacionado às personagens e às ocorrências presentes na narrativa e o outro referente à relação sensível do leitor com os elementos textuais que lhe são ofertados, considerando a organização e a apresentação. A sistematização da análise será realizada por trechos, em cada um dos dois níveis enfocados, iniciando na narrativa visual e encaminhando-se, posteriormente, para a narrativa verbal.

A narrativa visual

A folha de rosto não repete dados da capa, nela, lê-se o seguinte enunciado em tom de profecia: “Ou você vê ou não vê” (SELZNICK, 2016, n. p.) (Figura 2). O início da narrativa, em uma sequência de imagens, oferece ao leitor como primeira informação um número com quatro dígitos, possivelmente um ano: “1766” (SELZNICK, 2016, n. p.) (Figura 3).

Figura 2: Folha de rosto de *Os Marvels* (SELZNICK, 2016, n. p.).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3: Primeira informação após a folha de rosto de *Os Marvels* (SELZNICK, 2016, n. p.).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao virar essa página, a primeira imagem da narrativa oferece ao olhar do leitor um navio com muitas velas navegando, aparentemente, tranquilo, provavelmente, em alto-mar, dado o tamanho da embarcação (Figura 4). A cena seguinte leva o leitor ao interior do navio, mais precisamente ao convés da embarcação. Porém, agora que o foco se aproximou, a tranquilidade não é o sentimento que prevalece (Figura 5). O que se vê é uma menina, com expressão de pavor, amarrada ao mastro, sendo atacada por um dragão, ou seja, mostra o que não era possível ser visto antes da virada de página: que, na cena de aparente tranquilidade, há uma situação de perigo.

Figura 4: Cena de abertura da narrativa de *Os Marvels* (SELZNICK, 2016, n. p.).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5: Um novo ponto de vista (SELZNICK, 2016, n. p.).



Fonte: Arquivo pessoal.

A manipulação do olhar de quem lê – já iniciada pela frase de abertura – é, portanto, reforçada. Se o leitor tivesse parado na cena do navio à distância não veria o que está presenciando agora. A menina fecha os olhos em uma evidente reação de medo. Na sequência, ela aparece, esperançosa, mirando algo. O motivo dela ter modificado a sua expressão é desconhecido, só ao virar novamente a página, é possível reconhecer um anjo que aparece para salvá-la. Mais uma reiteração ao leitor de que há algo que é visto e algo que não é visto, alternando ignorância (desinformação) e conhecimento (informação), apostando na imprevisibilidade como um recurso manipulatório de manutenção do leitor com o pacto ficcional e na sua adesão à sequência de leitura do livro.

Figura 6: Detalhe da cena com foco mais aproximado, mostrando o rosto da menina (SELZNICK, 2016, n. p.).



Fonte: Arquivo pessoal.

O jogo de dualidade e de manipulação não cessam: a cena de brutalidade e de esperança faz parte de uma encenação teatral, informação trazida na virada de página seguinte, que mostra a imagem de um convite para uma peça teatral que tem por título *O anjo e o dragão*. O virar de páginas passa a revelar ao leitor informações surpreendentes, como a tempestade, que atinge o barco durante a encenação, motivando a lembrar o que se viu na cena de abertura (Figura 4). Na segunda ou terceira dessas informações inusitadas, é possível que haja um ajustamento do leitor ao que lhe é oferecido, passando a entender que está sendo manipulado pela omissão de informações ou pela necessidade recuperar na memória o que já leu – sendo estrategicamente manipulado a mudar o foco reunindo informações a cada cena apresentada a cada virar de página. Sendo assim, mesmo antes da tempestade, é possível que o leitor já esteja esperando uma surpresa ou uma revelação, pois da manipulação recaiu por estratégia de manipulação intrínseca no regime de ajustamento, buscando adaptar-se à previsibilidade que a narrativa parece lhe proporcionar (se ainda não desistiu

de tentar entender). Estando o leitor atento, terá a possibilidade de perceber que, no jogo de cenas, o enfoque dado às imagens e a sequência com que se apresentam, terá a possibilidade de prever a organização interna da narrativa. O jogo do enquadramento torna-se elemento importante no estabelecimento do suspense, reforçando a manipulação do olhar que busca se situar, estabelecendo relações entre o que lhe é mostrado e o que lhe é velado. Portanto, a escolha do enquadramento dado às imagens, o esconder e o mostrar (ou o ignorar e o conhecer), está diretamente relacionada com as categorias semânticas do texto, pois

essa condução do ponto de vista manipula o enunciatário, fazendo com que sua movimentação seja carregada de sentido. O que se pretende mostrar é que esse efeito de sentido não é apenas ornamental, que torna a visão das imagens mais interessante, mas que há relação entre ele e categorias semânticas que dão forma ao conteúdo do texto (PIETROFORTE, 2007, p. 77).

Sob o ponto de vista da interação entre personagens da narrativa, há o barco que singra as águas calmamente. Nele, ocorre a encenação de uma peça teatral, *O anjo e o dragão*, que é assistida pela tripulação. Há, portanto, uma programação – princípio governado pela regularidade – uma vez que os atores seguem um roteiro, assim como o barco, provavelmente, segue um percurso pré-determinado. Também esse é o regime de interação dos espectadores, pois estão em data e local combinados para assistir à peça, mesmo que o palco seja inusitado (o convés de um navio), houve um planejamento para a apresentação. A previsibilidade está presente, e o risco é mínimo, ainda que possa ocorrer, exigindo que atores e tripulação se ajustem ao menos ao local, que não possui a forma de um teatro e é improvisado para que se possa nele agir como se um local de espetáculos fosse.

Figura 7: Convite para peça teatral encenada no convés do navio (SELZNICK, 2016, n. p.).



Fonte: Arquivo pessoal.

Na peça encenada, além do cachorro latindo para o dragão (o que não interfere na programação e que não deixa de ser considerado também programação, uma vez que o cão está agindo de acordo com a sua natureza ao tentar defender sua dona), não parece ocorrer nenhuma imprevisibilidade em um primeiro momento, a não ser aquela assumida pelo espectador ao assistir a uma peça que desconhece. Nessa situação, leitor e espectadores assumem um regime de interação semelhante, pois não sabem o que irá ocorrer, mas aceitam o pacto ficcional (seja o teatral seja o literário-visual), em uma relação de ajustamento.

Em meio a essa programação teatral, o imprevisível ocorre, uma tempestade, fazendo com que o regime passe ao acidente. Contra a tempestade, não há o que possa ser feito, a imprevisibilidade é da ordem do natural, livre de estratégias programadas, ela pode apenas ser vivida. Atores e tripulação precisam abrigar-se, ajustar-se à situação com elementos que estão disponíveis. Na cena seguinte, a paisagem é de mar calmo e sol, o que reitera a imprevisibilidade da natureza, mas, ao mesmo tempo, a previsibilidade do seu ciclo: não há permanência na tempestade, nem constância no tempo aberto, de onde decorre, na narrativa, a alternância de dois regimes: acidente e programação.

Enquanto imagens sequenciais elaboram a ideia de tempo interno da narrativa, para o leitor, o ritmo temporal é construído pelas viradas de páginas associadas às imagens. É a partir da ação de folhear que quem lê se informa sobre as ocorrências após a tempestade: menina, anjo e cão salvam-se ao agarrar-se a um destroço do navio. Porém, mais uma vez, ele percebe-se manipulado, pois o cão arranca as vestes da menina mostrando o que havia sob o figurino: um menino. O virar de página coloca o leitor frente ao mar calmo novamente, dessa vez, sem o navio, com a mesma lua minguante em um céu agora carregado de estrelas. O leitor talvez relembre a frase inicial: “Ou você vê ou não vê” (SELZNICK, 2016, n. p.) (Figura 2). A esta altura da narrativa, se o leitor já passou por um ajustamento, percebeu que, após um momento de calma, sucederá algo surpreendente. Não há informações ou marcas textuais que lhe façam inferir o que ocorrerá, mas ele já estará à espera de algo surpreendente.

Sob a perspectiva interna, o anjo, a menina e o cachorro flutuam em um pedaço de madeira, em uma atitude de ajustamento às circunstâncias, pois visam à sobrevivência. Nesse momento, o cachorro arranca o figurino da menina desvelando um ator (Figura 8), outro ajustamento na narrativa, uma vez que o menino se ajustou ao seu papel na peça, que fazia parte de um roteiro. Portanto, um ajustamento que está associado a uma programação. Como mencionado anteriormente: “[...] a teoria define transições, assim como prevê múltiplas superposições e combinações possíveis” (LANDOWSKI, 2014b, p. 31).

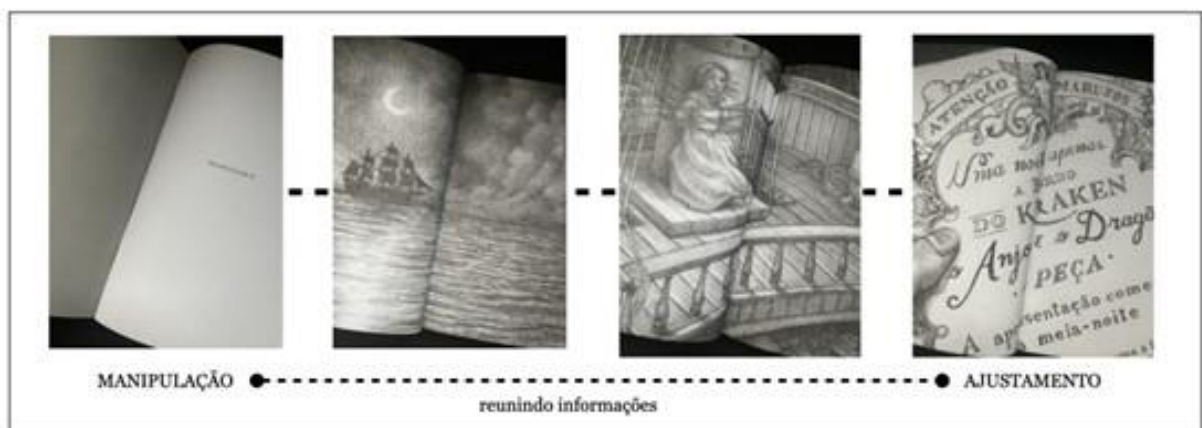
Figura 8: Detalhe da cena em que o cachorro revela o segredo (SELZNICK, 2016, n. p.).



Fonte: Arquivo pessoal.

Neste primeiro trecho, composto da sequência de 39 imagens em páginas duplas, há a alternância entre calma e turbulência, que são dadas a conhecer antes às personagens e somente a seguir ao leitor, ou seja, o recurso da ignorância (desinformação) alterna-se com o do conhecimento (informação), fazendo com que o leitor seja remetido frequentemente à frase inicial do livro. Pode-se perceber na sequência analisada, em que apresentamos detalhes de algumas das páginas, que a distinção entre os regimes de interação e sentido que ocorrem internamente na narrativa e aqueles que estão associados ao leitor e à sua relação com a narrativa. Por serem maneiras diferentes de se relacionar, também os regimes vão se alternando e se adaptando a cada interação e circunstância. Podemos estabelecer um esquema exemplificando essa transição (Figura 9):

Figura 9: Da manipulação para ver e reunir informações para se ajustar à narrativa.



Fonte: Arquivo pessoal.

A narrativa verbal

Na narrativa verbal, optou-se por três planos de análise. Cabe explicitá-los: (1) da interação entre as personagens da narrativa, (2) do leitor com a narrativa (porém não deixando de considerar que, neste trecho do livro, após a leitura do visual, não se trata de uma história completamente nova a ele) e (3) da personagem Joseph, que está ouvindo a narrativa nas fitas cassete.³

A narrativa verbal relata a história de um menino chamado Billy, que estava a bordo de um baleeiro americano, Kraken. Ele entrou clandestinamente no navio seguindo o irmão mais velho, Marcus, e escondeu-se até que a embarcação estivesse em alto-mar e não houvesse a possibilidade de ser expulso. A tripulação teve de encontrar trabalhos que pudessem ser exercidos por um menino, sem que o colocassem em perigo.

Então tiveram de encontrar um trabalho para ele no navio. Billy acabou descascando batatas na cozinha escura abaixo do convés. Ansiava por estar com Marcus entre as velas e o cordame, mas o irmão dizia que era perigoso demais. Uma noite para se entreter durante uma longa viagem, a população do Kraken montou uma peça chamada O anjo e o dragão.

A outra voz na fita disse: Eles faziam peças a bordo de navios naquela época? Claro! O ano era 1766, e já havia uma longa tradição de marinheiros montarem peças enquanto estavam no mar. Billy foi forçado a interpretar a donzela em perigo, já que mulheres não eram permitidas nos navios naquela época. Recebeu uma peruca, um vestido e uma touca. Não era muito confortável, mas ele não se importava, porque significava que ficaria em coma, no convés, olhando para as estrelas e a lua ao ar livre, com seu irmão.

Ele foi amarrado ao mastro. O vento noturno batia na touca, e Billy gritou suas falas para que todos os marinheiros sentados na plateia do convés as pudessem ouvir. A tripulação assoviava e gritava. Então, um dragão feito à mão se aproximou. Todos gritaram quando o dragão abriu bem a boca para comer a donzela. Billy apontou para o cordame, no alto do convés, e todos os olhos se dirigiram para cima. Lá, pendurado em cordas escondidas, estava o anjo, interpretado por Marcus, usando asas brancas e carregando uma espada e uma lanterna... (SELZNICK, 2016, p. 506-507).

Há, nesse trecho inicial, quando consideradas as interações entre personagens, dois regimes que podem ser mencionados: a programação exercida por Billy ao planejar a entrada e o esconderijo para permanecer a bordo e o ajustamento que a tripulação teve de se submeter para o menino ficasse a bordo. Descascar batatas e encenar peças teatrais para distrair os marinheiros foram duas das ocupações do garoto, que passou ao ajustamento para seguir em sua programação de

³Os planos de expressão aqui analisados foram escolhidos de forma a delimitar a escrita e torná-la mais clara, pois poderiam ser considerados em diversos níveis: (1) da interação real entre personagens, a se considerar gestos, sons, palavras, (2) da interação visual, estabelecida entre imagens e leitor, (3) da interação verbal, para a narrativa por palavras lida pelo leitor, (4) da interação verbal, para a narrativa de áudio transcrita em palavras para o leitor e (5) da interação verbal, para a narrativa de áudio a que Joseph tem acesso.

permanecer no navio. Além disso, pode-se mencionar outro ajustamento: participar da peça, ele precisou ajustar suas vestimentas para interpretar uma donzela em perigo.

Sob a perspectiva do leitor, suas informações são acrescidas de outras: que o menino entrou no navio clandestinamente, que precisou adaptar-se à rotina dos tripulantes, que peças eram encenadas por marinheiros e que aquele era um navio baleeiro. Tais interações não são apresentadas na narrativa visual, pois elas pertencem a ações anteriores às narradas pela sequência de imagens, que inicia com a cena do barco em alto-mar. As informações não chegam a mudar a interação do leitor com a narrativa ou o rumo da história, mas elas colaboram na construção do sentido porque foram lidas com o texto visual, potencializando-o, “[...] em uma circularidade ao mesmo tempo reflexiva e criadora” (JOLY, 2012, p. 11).

Em relação à interação de Joseph com a história que está ouvindo nas fitas cassete, cabe contextualizar a sua situação, a fim de que o leitor tenha uma compreensão mais abrangente da análise: ao chegar na casa do tio, Joseph busca, entre outras coisas, identificação. A relação com seus pais é distante, fazendo com que o garoto se sinta solitário e muito diferente de seus genitores. Na casa, encontra fotos e objetos que parecem pertencer à história de uma família, o que faz com que ele acredite que sejam de sua família. Porém seu tio não lhe explica a origem dos objetos nem menciona qualquer relação com a sua família.

Durante alguns dias, Joseph fica intrigado com o que encontra na casa (pintura de um homem ruivo e de um naufrágio, roupas do século XIX, o desenho de um anjo etc.), mas, sempre que questiona o tio sobre o assunto, acaba ficando sem resposta. O garoto, então, ao revistar a casa em busca de respostas, acha algumas fitas cassete. Ao escutá-las, percebe que se trata da narração de uma história, e acaba por acreditar que aquela é a história de sua família, pois crê que seus antepassados tiveram o sobrenome Marvel. Um dos trechos que o menino escuta relata o naufrágio de um navio, que teve como sobreviventes Billy Marvel, Marcus Marvel e seu cachorro, Piche (mesma sequência da narrativa contada em linguagem visual no início do livro). Porém, apenas ao final do livro, Billy – e o leitor – fica sabendo que aquela era a narração de uma história fictícia, pois a família Marvel fora inventada por seu tio Alfred, que juntou alguns elementos de sua vida com a ficção para criar a narrativa das cinco gerações dos Marvel. Portanto, tanto Billy como o leitor sofrem uma manipulação que, mais uma vez, remete à frase inicial do livro.

À diferença do leitor, que aceita o pacto ficcional ao abrir o livro, Joseph desconhece que, ao escutar a história das fitas, está diante de ficção. Portanto, pode-se considerar que leitor deixa-se manipular ao aceitar o pacto ficcional e que a personagem está sendo manipulada, mas desconhece esse fato, uma vez que há indícios que lhe remetem à possibilidade de ocorrência dos fatos.

Na sequência da narração que Joseph ouve nas fitas, há a explicação de que, no final do século XVIII, os marinheiros já tinham uma grande tradição em montagem de peças e, já que não eram permitidas mulheres a bordo, alguns deles exerciam esse papel (Figura 10). Billy não se importou, pois gostava de poder estar no convés ao lado de seu irmão olhando as estrelas e a lua. Enquanto atores e marinheiros seguiam a programação, não perceberam as nuvens que se formavam no céu e a grande tempestade que se aproximava. Considerando a relação interna, assim como na narrativa visual, ocorre o acidente, situação imprevista para quem estava no barco. Sob o aspecto do leitor, como já mencionado, há uma mudança de perspectiva da manipulação para o ajustamento, tendo em vista que ele já possuía a informação de que ocorreria uma tempestade e um consequente naufrágio.

As informações relatadas a seguir são sobre a tempestade, o raio que atinge o navio, o naufrágio e o fato de Billy, Marcus e o cão terem se abrigado em uma parte que se desprende da embarcação. Ao leitor, há o acréscimo de que o raio partiu o barco em dois e de que o cão se chamava Piche por causa da mancha em seu olho. A narrativa verbal remete à visual, pois as imagens já vistas acabam retornando por meio das palavras, reforçando a sensação de interação, circularidade e potencialização do sentido (JOLY, 2012). O mesmo ocorre na relação de Joseph com a narração que está ouvindo, pois ele retorna a imagens que ele já havia tido contato em sua trajetória em forma de imagens expostas na casa do tio: o barco Kraken, o anjo e Billy.

Dessa forma, apesar de narração visual e narração verbal se encontrarem separadas no livro, existe a necessidade de que ocorra a construção do sentido na junção das duas linguagens, pois cada uma delas atua com as suas especificidades. Quando lidas em conjunto e postas em interação, os sentidos se ampliam e “[...] assim podemos descobrir infinitas possibilidades de interação palavra-imagem. [...] tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si” (LINDEN, 2011, p.15).

Considerações Finais

Tendo como objeto de estudo dois excertos da narrativa verbo-visual *Os Marvels* (SELZNICK, 2016), foi possível observar que, ao utilizar a linguagem sincrética na construção do enunciado, a relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, ancorada a partir do enunciado verbal “Ou você vê ou não vê” (SELZNICK, 2016, n. p.), permitiu perspectivas diferentes de análise. A oposição semântica mínima, que perpassa todo o excerto lido, constrói-se a partir de conhecimento versus ignorância, um movimento a partir do qual o conhecimento é entendido como aquilo que pode ser visto, identificado na imagem ou narrativa verbal e ignorância

como aquilo que não pode ser visto, não há parâmetros no que se vê/lê que sustente a informação. É nessa oposição semântica que se constrói a narrativa interna de calma e turbulência e a relação do leitor com o texto, de expectativa e surpresas. Para o enunciado verbal “você vê”, considerou-se o que está dentro do campo de visão do leitor, ou seja, sua interação com o texto visual – que se constrói a partir de linhas, cores, contrastes, organização das imagens no espaço, enquadramento –, mas também o que ocorre na estrutura interna da narrativa, as relações entre as personagens, o espaço e o tempo – ou seja, a percepção do leitor dessas relações, demonstradas na visualidade em expressões faciais, gestos, caracterização das personagens, do espaço e da sequencialidade das ações. Partindo do enunciado “você não vê”, observou-se o que foi deixado de fora do campo de visão do leitor – e que só lhe foi mostrado ao folhear das páginas, em sua relação com o tempo de leitura e/ou sequencialidade da narrativa – e o que foi ignorado pelas personagens em ato, como a ação da natureza. A oposição semântica ignorância (desinformação) versus conhecimento (informação) é reiterada pelo plano da expressão através do enquadramento das cenas e das informações omitidas na linguagem visual e expressas pela linguagem verbal. A utilização da conjunção coordenativa alternativa *ou* propõe ao leitor uma escolha de exclusão, uma vez que não se pode escolher ver e não ver concomitantemente. Tal opção faz parte do esquema manipulatório empregado pelo destinador para que o destinatário esteja, ao mesmo tempo, atento e fiel ao texto, mas também desconfiado dele. Dessa forma, foi possível perceber ainda que os processos de interação e sentido verificados nos excertos estão relacionados ao sincretismo, mas também à perspectiva de análise a que a pesquisa se propõe. Sendo assim, conclui-se que, ao utilizar-se de duas linguagens – visual e verbal – em interação, o excerto lido, por meio de um regime predominantemente baseado em estratégias de manipulação por motivação intrínseca ao texto, instiga-se o leitor a aprofundar a sua leitura na busca de elementos que confirmem ou neguem a hipótese aventada congregando informações visuais e verbais que compõem o enunciado narrativo e permitindo ao ler caso seja um bom leitor ver, caso contrário não verá tudo o que a história conta.

Referências

BELMIRO, Cecília Abicalil. *Letramento visual*. In: Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FIORIN, José Luiz. *A noção de texto para a semiótica*. Organon, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29370. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 26 out. 2023.

FIORIN, José Luiz. Prefácio. In: LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

GREIMAS, Argildas Julien. *Semântica Estrutural*. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1973.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LANDOWSKI, E. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. In: *Galáxia* (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>. Acesso em: 07 de set. 2023. (2014a)

LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014 (2014b)

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do Texto Visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica Visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2021.

SELZNICK, Brian. *Os Marvels*. São Paulo: Edições SM, 2016.

Recebido em: 7/11/2023

Aprovado em: 10/3/2024

MEDIAÇÃO DE LEITURA DE LITERATURA INFANTIL E OS REGIMES DE INTERAÇÃO E SENTIDO

*CHILDREN'S LITERATURE READING MEDIATION AND THE REGIMES OF INTERACTION
AND MEANING*

*LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA EN LA LITERATURA INFANTIL Y LOS REGÍMENES DE
INTERACCIÓN Y SIGNIFICADO*

Franciele Vanzella da Silva¹

Tatiana Telch Evalte²

Gisele Federizzi³

Resumo: A mediação é um modo de tornar visível, perceptível, o objeto para o sujeito. Diferente de apenas olhar apressadamente, o mediador busca através de diversas estratégias fazer com que o sujeito perceba com mais atenção a história, as imagens, a materialidade do objeto, aqui, o livro de literatura infantil. O conceito de mediação de leitura, que fundamenta nosso estudo, provém de Bajour (2012), Reyes (2014) e Nunes (2013). Estabelecemos como objeto de análise deste estudo a mediação de leitura do livro "*Procura-se! Carlinhos Coelho, ladrão de livros*" (MacKenzie, 2015) realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Canoas/RS. O objetivo deste artigo é analisar a partir dos quatro regimes de interação e sentido - programação, manipulação, ajustamento e acidente - a mediação de leitura, refletindo sobre a importância da interação qualificada no encontro com o livro de literatura. A metodologia de análise será a sociosemiótica embasada em Greimas (1979), Landowski (2009) e Fecine e Neto (2010). Busca-se através desta pesquisa contribuir para que outras professoras compreendam como os regimes de interação e sentido podem auxiliar a mediação de leitura promovendo o diálogo e a construção de sentidos a partir da leitura, e fomentando a educação literária.

Palavras-chave: Educação Literária. Letramento literário. Mediação de Leitura. Literatura infantil. Sociosemiótica.

Abstract: Mediation is a way of making the object visible to the subject. Instead of just looking at it in a hurry, the mediator seeks, through various strategies, to make the subject perceive the story, the images and the materiality of the object - here, the children's literature book - in a more attentive way. The concept of reading mediation, which underpins our study, comes from Bajour (2012), Reyes (2014) and Nunes (2013). The object of analysis in this study was the reading mediation of the book "Wanted! Carlinhos Coelho, book thief" (MacKenzie, 2015), carried out with 3rd grade students at a municipal school in Canoas/RS. The aim of this article is to analyze the mediation of reading based on the four regimes of interaction and signification - programming, manipulation,

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Porto Alegre/RS (SMED/POA). francielevanzelladasilva@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8037-1845>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil), Professora de Educação Infantil na rede municipal de Porto Alegre/RS (SMED/POA). tatitelch@yahoo.com.br <https://orcid.org/0000-0002-7767-5036>

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). gisele.artes@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9466-3440>

adjustment and accident -, reflecting on the importance of qualified interaction in the encounter with the book of literature. The methodology of analysis will be sociosemiotics based on Greimas (1979), Landowski (2009) and Fechine and Neto (2010). The aim of this research is to help other teachers understand how the regimes of interaction and signification can contribute to the mediation of reading, promoting dialogue and the construction of meanings from reading, favoring literary education.

Keywords: Literary education. Literary literacy. Reading mediation. Children's literature. Socio semiotics.

Resumen: La mediación es una forma de hacer visible el objeto al sujeto. En lugar de mirarlo apresuradamente, el mediador busca, a través de diversas estrategias, que el sujeto perciba la historia, las imágenes y la materialidad del objeto -en este caso, el libro de literatura infantil- de una forma más atenta. El concepto de mediación lectora, que sustenta nuestro estudio, proviene de Bajour (2012), Reyes (2014) y Nunes (2013). El objeto de análisis de este estudio fue la mediación lectora del libro "Se busca! Carlinhos Coelho, ladrón de libros" (MacKenzie, 2015), realizado con alumnos de 3º de primaria de una escuela municipal de Canoas/RS. El objetivo de este artículo es analizar la mediación lectora a partir de los cuatro regímenes de interacción y significación - programación, manipulación, ajuste y accidente-, reflexionando sobre la importancia de la interacción cualificada en el encuentro con el libro de literatura. La metodología de análisis será la sociosemiótica basada en Greimas (1979), Landowski (2009) y Fechine y Neto (2010). El objetivo de esta investigación es ayudar a otros profesores a comprender cómo los regímenes de interacción y significación pueden contribuir a la mediación de la lectura, promoviendo el diálogo y la construcción de significados a partir de la lectura, favoreciendo la educación literaria.

Palabras clave: Educación literaria. Alfabetización literaria. Mediación lectora. Literatura infantil. Socio-semiótica.

Introdução

Este artigo propõe-se a analisar uma mediação de leitura realizada em sala de aula, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Canoas/RS, no turno da manhã. O livro escolhido para esta experiência foi “*Procura-se! Carlinhos Coelho, o Ladrão de livros*” (Mackenzie, 2015).

Nesse primeiro momento buscaremos explicitar o que entendemos por mediação de leitura. Assim sendo, para nós, mediar a leitura é diferente de contar histórias. A mediação de leitura pressupõe um diálogo entre os leitores, a partir do texto lido, sendo de fundamental importância um planejamento prévio com perguntas que contribuam para um olhar mais atento ao objeto, e estimulem a conversa literária. Pode-se afirmar, então, que a mediação inicia no momento da seleção dos livros que irão adentrar uma roda de leitura. Uma das funções primordiais exercidas por uma mediadora de leitura é a seleção do que será lido, e esta escolha não pode ser aleatória, pois precisa ter intencionalidade e, por isso, necessita ser planejada.

Dito isso, neste artigo temos como objetivo revisitar a experiência de mediação de leitura vivida em abril de 2023 e analisá-la para compreender de que modo os quatro regimes de interação e sentido - programação, manipulação, ajustamento e acidente (Landowski, 2009) - se evidenciaram na experiência de mediação de leitura. Nos interessa analisar a mediação e o modo como os alunos interagiram com as propostas realizadas a partir do livro, e como construíram sentidos durante a mediação.

O que é mediação de leitura?

Ao definirmos conceitualmente o que é mediação de leitura precisamos evidenciar do que não se trata essa prática. Mediar leitura não é contar uma história, conforme a definição construída por Grossi (2014) ao termo “Contação de histórias” no Glossário do Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE):

Contar uma história é diferente de ler uma história, e na escola há espaço para as duas práticas. O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. (Grossi, 2014, s/n)

A contação de histórias, pela oralidade, existe desde os primórdios da humanidade. As histórias narradas contavam sobre mitos, crenças, atos heroicos, entre tantos outros assuntos. Em tempos mais remotos não havia livros à disposição, sendo a tradição oral a responsável por “dar vida” às histórias, passadas de geração em geração. A forma como eram contadas e os meios que se utilizavam para captar o espectador, como nos dias de hoje, depende de cada contador(a), pois esse(a) imprime sua personalidade ao ato de narrar, ou seja, o mesmo texto poderá ser contado de formas diferentes a depender do ritmo, entonação, pausas e outros recursos, tais como figurino, cenário, fantoches, música, dança, brincadeiras.

Contar histórias é diferente de ler histórias, pois cada vez que a história é narrada poderá ser modificada. Entretanto, para realizar uma leitura em voz alta é necessário ser fiel ao texto escrito, respeitando a sequência das palavras e a pontuação. O próprio texto escrito vai guiar o narrador, não havendo espaço para criação. Nesse sentido, Carvalho e Baroukh (2018, p. 29) acreditam que:

[...] a leitura em voz alta é a transmissão vocal de um texto escrito e não se configura em leitura para quem ouve. Por meio da transmissão vocal, a criança descobre a função da língua escrita e algumas de suas especificidades, como a precisão do vocabulário e a maneira como se organiza cada gênero. [...] Por meio da leitura em voz alta, os ouvintes têm acesso ao sentido do texto, mesmo sem saber ler (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 29).

Ao revisitarmos, de maneira sucinta, os conceitos de contação de histórias e leitura em voz alta, queremos destacar as diferenças dessas duas práticas com relação a mediação de leitura. A

definição de mediação de leitura que ancora essa análise é inspirada na metáfora da ponte, criada por Reyes (2014, s/n): “Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”.

A mediação é um modo de tornar visível, perceptível, o objeto para o sujeito. Diferente de apenas olhar apressadamente, o mediador busca através de diversas estratégias fazer com que o sujeito perceba com mais atenção a história, as imagens, a materialidade do objeto, neste caso, o livro de literatura infantil. Muitas vezes, não percebemos o que pode estar contido na relação do visual (imagem) com o verbal (texto escrito), da materialidade com o visual, e de outras linguagens que podem compor o livro, e nesse sentido o mediador tem o papel de dar pistas, de formular estratégias que possam capturar esse sujeito, entendendo que por meio dessas práticas a construção de sentido será mais ampla.

Em função disso, mediar a leitura diz respeito ao modo como o mediador propõe uma interlocução entre o livro e os sujeitos. Para que essa ação ocorra, antes do encontro o mediador fará a seleção e leitura prévia do livro, procurando evidenciar possíveis relações, surpresas, assuntos que possam mobilizar os sujeitos, entre outros. Essa leitura dizemos se tratar de uma análise que promove uma leitura do todo, linguagem verbal e visual. A partir de estabelecidos quais serão os pontos a serem evidenciados aos sujeitos, como essa ação se dará e qual a intencionalidade dessa mediação é que o mediador estará pronto para a sua prática. Ao contrário do que possa parecer, esses passos não são “fechados”, mas sim, uma maneira de propor intencionalidade alargando a compreensão do livro a ser mediado.

Para realizar uma mediação de leitura é necessária a presença do objeto livro, pois o mediador faz a leitura do texto verbal em voz alta e mostra o texto visual aos leitores, para que possam realizar a leitura das imagens. Durante a mediação de leitura busca-se através de perguntas intencionalmente planejadas (o que não significa fechadas) a promoção de um diálogo que permita a construção de sentidos individuais e coletivos. A mediação de leitura não se encerra ao final da leitura do livro. A conversa literária, momento em que os participantes da mediação dialogam sobre os sentidos construídos pelo texto durante e após a leitura, é o que diferencia a mediação de uma leitura em voz alta. Bajour (2012, p.23) salienta a importância do diálogo sobre a leitura afirmando que “falar dos textos é voltar a lê-los” e endossa o posicionamento defendendo que “[...] é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós.” (Bajour, 2012, p. 23).

Mas para que haja um diálogo sobre os sentidos construídos a partir da leitura, uma espécie de contrato precisa ser assumida por ambas as partes. Esse contrato trata-se de se deixar embarcar

em uma imersão acerca do livro. Nesse ponto, cabe ao mediador fazer uso de estratégias que o auxiliem a capturar esse leitor, tornando a ação conjunta e produzindo sentidos coletivos e individuais. Os modos como essa prática será realizada podem suscitar diferentes sentidos, de acordo com Nunes (2014):

Os modos de ser e agir são as principais engenhosidades que podem auxiliar o fazer mediador a estabelecer a conjunção entre mediador, sujeito mediado e objeto de sentido, num determinado contexto. Com base nos trabalhos de Greimas (2002) e Landowski (2009), quatro regimes de interação podem ser definidos: o da programação, o da manipulação, o do ajustamento e o do acidente. Em cada um desses regimes é possível identificar modos de ser e agir diversos do fazer do mediador e do sujeito mediado visando o estabelecimento de uma interação que revele efeitos de sentido.

Ao buscar nos regimes de interação e sentido os modos de agir dos envolvidos na mediação de leitura, pretendemos entender como as ações do mediador podem ou não ampliar a construção de sentidos. Desse modo, explicitaremos brevemente os regimes de interação e sentido, para que possamos compreender como serão entendidos na posterior análise da mediação.

Os regimes de interação e sentido

Os regimes de interação e sentido são quatro, sendo eles a programação, a manipulação, o ajustamento e o acidente. Esses regimes fazem parte do que chamamos de sociosemiótica, uma das linhas de estudo dentro da semiótica greimasiana ou discursiva proposta por Algirdas Julien Greimas. Os regimes de interação correspondem aos modos de agir dos actantes a partir de dois grandes modos de estar no mundo. São eles o “fazer ser” (modo de existência) e o “fazer fazer” (modo de ação) (Fechine e Neto, 2010, p. 5). Os modos de ser e estar no mundo não são fixos, não obedecem a uma sintaxe rígida resultando assim em efeitos de sentidos únicos e imprevisíveis.

Os regimes da programação e da manipulação são dois regimes que já eram amplamente estudados na teoria semiótica discursiva, enquanto os regimes do ajustamento e do acidente foram propostos mais recentemente por Landowski (2009). O autor, ao descrever esses regimes, mostra-os tanto do ponto de vista teórico como com exemplos práticos da vida cotidiana. Buscaremos explicitá-los para que seja possível compreender como se dará a nossa análise da mediação do livro de literatura infantil.

O regime da programação, segundo Landowski (2009, p.19), é definido pela operação do “fazer ser”. Nesse regime, como o próprio nome indica, há uma programação para que a interação ocorra. Essa programação inclui procedimentos a serem seguidos em uma determinada ordem. Assim, sua regularidade é de ordem comportamental. Esse regime pode ser compreendido como um caminho em círculo, um caminho previsível sem perturbações e desvios (Landowski, 2010). É um regime que não possui riscos, pois tudo já está pré-determinado, sendo que como o papel do

actante é pré-determinado, seu comportamento também será, resultando daí uma regularidade das ações realizadas.

O regime da manipulação, conforme Landowski (2009, p. 29), é definido pela operação do “fazer fazer” baseando-se no princípio da intencionalidade. A manipulação pode ser assumida através de quatro estratégias diferentes: pela sedução, pela intimidação, pela provocação e pela tentação, dependendo de como o manipulador tentará fazer com que o outro realize aquilo que ele deseja. Neste regime, o manipulador constrói a sua competência de tal modo a conduzir o manipulado a fazer determinada ação através de diferentes estratégias, como as explicitadas anteriormente. Conforme Nunes (2013, p.102), no regime de manipulação é preciso (re)conhecer o outro com quem se interage, buscando ativar a motivação para que suas ações se tornem intencionais por meio do seu próprio querer. É preciso deixar claro que a manipulação aqui não deve ser entendida de maneira negativa, visto que é uma relação possível e não está definitivamente ligada a alguma má ação.

O regime do ajustamento, para Landowski (2009, p.45), é definido pela operação do “fazer fazer”, mas atua de maneira diferente para chegar ao seu objetivo. Ele se utiliza da interação do fazer sentir, fazer crer por meio do contágio, da persuasão das ideias, de fazer sentir o que um deseja para levar também o outro a desejar. O regime do ajustamento busca através das relações sensíveis - que unem o sujeito ao objeto - à satisfação das necessidades particulares. Fechine e Neto (2010, p.8) afirmam que:

A interação por ajustamento está baseada, segundo Landowski, no contágio entre sensibilidades (acalmar o outro pela minha calma; fazer o outro confiar pela minha confiança, motivar o outro pela minha motivação etc.). O fundamento do contágio é como vimos a reciprocidade, seja qual for sua forma de manifestação. Sendo assim, o contágio manifesta-se ora como uma apreensão imediata e *em ato* entre sujeitos, ou entre sujeito e objeto, por meio de suas propriedades ou “qualidades” (*physise soma*), ora como um *aprendizado* entre os interactantes, fruto de um contato repetido e duradouro entre eles. Em todas as situações, no entanto, depende sempre da *presença* de um ao outro. (Grifos dos autores)

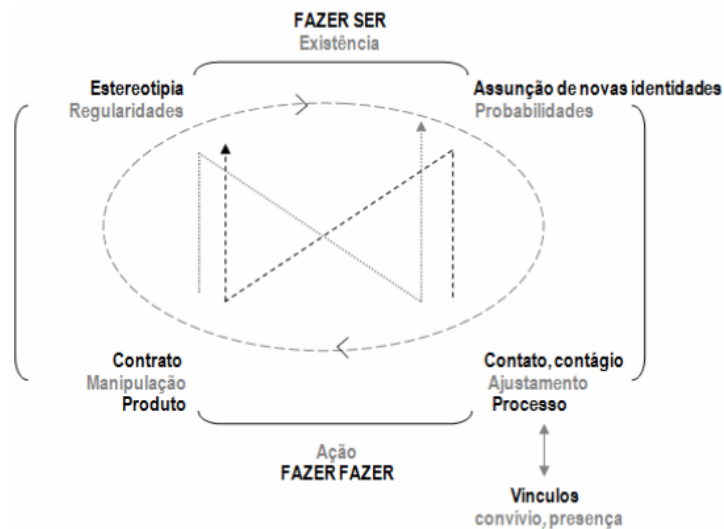
Como explicitam Fechine e Neto (2010) o regime do ajustamento se dará através do contágio, sendo assim, pode-se dizer que o sentido vai emergir pelo contato, em ato. É somente através da vivência da experiência que esse regime pode ser assumido.

O regime do acidente, segundo Landowski (2009, p. 61), é definido pela operação do “fazer ser”. É o que acontece de imprevisto no regime de interação por programação, é o que foge à regra, o novo, o inesperado. Como denominado por Landowski, é o regime do puro risco, porém é mais amplo na produção de sentido justamente por essa relação de incerteza, pois não se sabe o que esperar, ao mesmo tempo, a partir desse encontro há uma ruptura e, por isso, maior produção de

sentido. O acidente é sempre o cruzamento de duas trajetórias, não se podendo identificar sua causa (regularidade), nem finalidade (intencionalidade) (Fechine e Neto, 2010, p.8).

Os regimes de interação estão assentes sobre alguns princípios. A programação está baseada no princípio da regularidade, a manipulação no princípio da intencionalidade, o ajustamento no princípio da sensibilidade e o acidente no princípio da acidentalidade (Pillar, 2012, p. 18). Sendo assim, os comportamentos serão regidos por esses princípios, mas essas interações não são estanques, não tem tempo presumido de duração. Eles podem acontecer concomitantemente, pois um não exclui o outro, e não há relação de hierarquia entre eles.

Figura 1 - Quadrado semiótico



Fonte: Fechine e Neto (2010, p. 9-10)

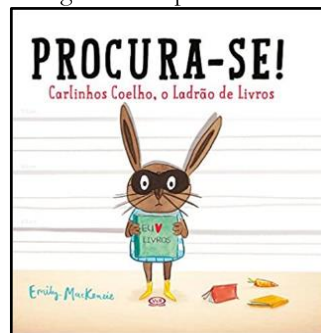
Pensando nas possíveis relações que podem ser estabelecidas a respeito do esquema apresentado por Fechine e Neto (Figura 1) vemos que os regimes da programação e do acidente se interligam, pois estão pautados no modo de existência, sendo que a programação é regida pela regularidade e o acidente pelo princípio da probabilidade. A manipulação e o ajustamento, fundamentados no modo do “fazer fazer”, têm como princípio o contrato e o contágio, respectivamente. As linhas, tanto de dentro quanto de fora do esquema, mostram que há possibilidades de mudanças, e que um regime não acontece após o outro. Eles estão no mundo e em todas as relações possíveis tanto entre sujeito-objeto, quanto entre sujeito-sujeito.

Procura-se! Carlinhos Coelho, o Ladrão de livros

O livro *Procura-se! Carlinhos Coelho, o Ladrão de livros* foi escrito e ilustrado por Emily MacKenzie, ilustradora e designer escocesa. É uma narrativa envolvente, com mistério e diversão.

O protagonista é Carlinhos, um coelho diferente dos outros, pois ele é apaixonado por livros. De tanto gostar deles, começou a entrar sorrateiramente no quarto das pessoas para ler os livros delas enquanto dormiam. Só que Carlinhos não parou por aí, começou a levar os livros das pessoas para sua casa. O coelho capturava livros de diversos gêneros literários e deixava cenouras e alfaces mordidas no lugar dos livros que furtava. Tudo estava indo muito bem. Carlinhos sentia-se orgulhoso de ter tantos livros para ler, até o dia em que cruzou seu caminho com o de outro leitor apaixonado: Arthur. Carlinhos Coelho roubou o livro favorito do menino: “O maior livro de monstros de todos os tempos” e, por isso, o garoto começou a traçar estratégias para tentar localizar o meliante. Será que Carlinhos conseguirá escapar?

Figura 2 - Capa do Livro



Fonte: (MacKenzie, 2015)

O livro tem um formato grande, capa dura, e contém a presença de muitas cores. Além disso, é uma narrativa verbo-visual, onde tanto o texto verbal quanto as imagens são extremamente relevantes para a história, indo ao encontro do que Camargo (2014) afirma no verbete “ilustração em livros de literatura infantil” do glossário CEALE: “Nos livros de literatura infantil, o leitor não deve buscar apenas equivalências entre texto e ilustrações, mas uma relação dialógica - portanto, mutuamente enriquecedora -, pois os sentidos do texto se projetam sobre as ilustrações e vice-versa” (Camargo, 2014).

Emily MacKenzie usa lápis de cor, aquarela, colagem e pintura digital para ilustrar o livro. A narrativa começa na capa (Figura 2), onde conhecemos o personagem principal, já pego em flagrante, com uma expressão de preocupação e susto, usando máscara, que remete a um ladrão, segurando um livro na mão. Ele mede um pouco mais de 50 cm de altura, fora as orelhas. Tem o pelo marrom, camiseta listrada, e botas amarelas.

A folha de rosto, com os dados característicos desta página, estão também inseridos na ilustração, como um cartaz de “procura-se” (Figura 3), como nos filmes antigos de faroeste: foto em preto e branco do fugitivo, PROCURA-SE em letras maiúsculas na parte superior do cartaz; o nome do procurado abaixo da foto; o motivo dele ser procurado e, por fim, o nome da autora, e

não o valor da recompensa por achá-lo, podendo dar a ideia de valor ao nome da escritora e ilustradora, e mais abaixo a logomarca da editora.

Figura 3 - Folha de rosto do livro



Fonte: (MacKenzie, 2015)

A ilustração é a porta de entrada do livro, principalmente para as crianças pequenas, pois atrai o leitor, seduzindo-a a pegar um livro especificamente, e não outro, e continuar a leitura. No livro analisado, encontramos todos os tipos de funções da ilustração, como explicita Camargo (2014, s/n):

Como toda imagem, a ilustração pode representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, chamar atenção para sua configuração visual ou seu suporte, para a linguagem visual, incentivar o jogo, procurar interferir no comportamento, nos valores e nas atitudes do observador, além de pontuar o texto que acompanha, isto é, destacar seu início e seu fim, ou chamar atenção para elementos do texto.

Conforme Camargo (2014) argumenta, as ilustrações desempenham diversas funções em um livro. Seleccionamos algumas páginas do livro *Procura-se Carlinhos Coelho ladrão de livros* para exemplificar tais conceitos, justificando, assim, a escolha dele para realização da mediação de leitura em razão de sua qualidade estética. MacKenzie (2005) utiliza as ilustrações para representar o coelho como um leitor ávido, sedento por livro, sempre cercado por muitos livros (Figura 4).

Figura 4 - Ilustração com a função de representar



Fonte: (MacKenzie, 2015)

Além disso, pelo fato de ser um livro híbrido (onde a imagem e o texto verbal são relevantes para a narrativa) logo de imediato vemos como a autora brinca com as fontes do texto por todo livro (Figura 5). No caso de *Procura-se Carlinhos Coelho, o Ladrão de Livros*, as diferentes fontes, tamanho e a distância que as letras ficam entre si, a distância que cada palavra fica separada da outra, se é itálica ou bold, com ou sem serifa, vazada ou com textura, ajudam o leitor a construir sentidos. A fonte dá voz e ritmo à narrativa, ajudando o mediador a ler o texto de distintas formas: gritando, falando mais baixinho, com entonação mais grave ou aguda, mais sério ou mais desesperado.

Figura 5 - Tipografia do livro compondo a ilustração e auxiliando na mediação



Fonte: (MacKenzie, 2015)

A seguir, analisaremos como se deu a pesquisa em campo, bem como a recepção da experiência pelos leitores, a partir dos regimes de interação e sentido.

Os regimes de interação em cena na mediação

A estratégia de mediação de leitura teve origem a partir de um planejamento. Entendemos que o planejamento da ação de mediação recai no regime da programação, já que, o roteiro estruturado visa ser um caminho a ser percorrido, com as ações, possíveis situações, questões para capturar o sujeito participante da mediação. Dessa forma, realizamos um planejamento⁴, elaborando perguntas que pudessem fomentar conversas a respeito da temática do livro e fizessem os estudantes refletirem sobre a leitura. A programação que estabelecemos foi a seguinte:

- 1) Sumir com os livros da estante da sala e deixar no lugar cenouras e alfaces mordidos.
- 2) Fazer uma lista dos livros favoritos da turma que estão desaparecidos.
- 3) Cartaz de "procura-se" na sala.

⁴ O planejamento foi construído de forma coletiva - na disciplina EDU02151: LITERATURA, LEITURA E LINGUAGENS do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ministrada pela Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes - pelas discentes do curso de pedagogia: Alícia Antonia Teixeira Troian, Brenda da Cunha Alves Welter, Fernanda Berger Blumenthal e alunas especiais, mestradas em educação, convidadas para cursar a disciplina: Franciele Vanzella da Silva e Gisele Link Federizzi.

- 4) Depois de concluir a leitura, encontram o Carlinhos e a pilha de livros desaparecidos na biblioteca.
- 5) Perguntas de ativação de conhecimentos prévios: Vocês gostam de ir à biblioteca? Vocês têm um livro favorito? Qual? Se o seu livro favorito está aqui na sala, me mostre! Cadê ele? Tem alguma coisa diferente na sala? Quem será que fez isso (pegou os livros)?
- 6) Perguntas de previsão (baseadas na capa): Será que esse é o coelhinho da Páscoa? O que será que esse coelho fez? (tapar subtítulo) O que vai ser procurado?
- 7) Perguntas objetivas: Por que o Carlinhos é diferente dos outros coelhos? Por que ele está sendo procurado? Como o Arthur percebeu que ele estava sendo roubado? Qual era o nome do livro favorito do Arthur? Por que o policial finalmente acreditou no Arthur? Qual foi a solução que o Arthur encontrou para que Carlinhos parasse de roubar livros?
- 8) Perguntas Inferenciais: Por que nenhum adulto acreditou no Arthur? Por que Carlinhos roubava livros? Como Carlinhos foi reconhecido pelo Arthur entre todos os coelhos usando a mesma camiseta? Por que Arthur perdoa Carlinhos?
- 9) Perguntas Subjetivas: O que você sentiria/faria se você fosse o Arthur? Você já levou algum amigo para a biblioteca? Qual livro vocês leram juntos? Quando o Carlinhos for para a biblioteca, será que ele vai conseguir se controlar e devolver os livros? Além de não roubar, quais outros cuidados precisamos ter com os livros?"

Entendemos que ao abordar o regime da programação para fundamentar a mediação de leitura, possa inicialmente parecer inadequado. No entanto, acreditamos que é por meio de um planejamento cuidadoso que podemos conferir intencionalidade às nossas ações. Nesse contexto, reconhecemos que a estrutura da programação serviu como ponto de partida para a mediação. No entanto, ao entendermos que o planejamento não é inflexível e que é crucial permitir que as crianças se tornem protagonistas de suas próprias práticas, possibilitamos que outros modos de interação pudessem fazer parte dessa dinâmica.

Quando chegamos à escola para realizar a mediação escondemos os livros preferidos dos estudantes e substituímos eles por cenouras mordidas (Figura 6). Com essa estratégia queríamos que os estudantes se sentissem imbuídos do desejo de solucionar o mistério, aceitando a missão de localizar os livros desaparecidos e o meliante responsável pelo furto.

Figura 6 - Estante da biblioteca com os livros desaparecidos



Fonte: acervo pessoal das autoras

Com todo o ambiente preparado para dar início à mediação, a mediadora instigou os alunos com a pergunta "mostrem qual é o livro preferido de vocês?" - os alunos foram desafiados a responder ao questionamento, percebendo, nesse momento, a ausência dos seus livros favoritos.

O encontro com a estante vazia ocorreu durante o recreio. Como a mediação estava programada para ser realizada na biblioteca logo após o recreio, e os estudantes já tinham o hábito de ocupar esse espaço durante o intervalo, a porta permaneceu aberta. Os alunos foram gradualmente percebendo a ausência dos livros, notando a presença de cenouras mordidas, e dessa forma, começaram a chamar outros colegas para compartilhar esse evento inusitado. Após o recreio, a turma foi conduzida até a biblioteca, onde a maior parte da mediação de leitura ocorreu.

Após essa introdução, conduzimos uma conversa com os estudantes para levantar hipóteses sobre o desaparecimento dos livros e como resolver esse mistério. Essa prática, muitas vezes, pode direcionar o olhar das crianças para aquilo que o mediador deseja, mas, neste caso, foi pensada para proporcionar um espaço de discussão entre as crianças. Inicialmente, os estudantes apontaram alguns personagens do seu repertório leitor como suspeitos, como *Beleléu* (Dugnani, 2012), um monstrinho que pega tudo que está fora do lugar, e *Mordisco* (Yarlett, 2018), um monstro que adora devorar livros.

Acreditamos que as crianças recorreram ao repertório leitor por dois motivos centrais: estavam no horário da aula de leitura e o local da conversa e do ocorrido era a biblioteca. As escolhas de materiais, locais e estratégias comunicam, e as crianças "ouviram" essa comunicação, razão pela qual as respostas estavam relacionadas à literatura infantil. As discussões continuaram, e por causa das cenouras deixadas no local os estudantes concluíram que nenhum dos dois suspeitos poderia ser o culpado.

Neste momento, concordamos entre as mediadoras que, em vez de deixar o livro "*Procurasse Carlinhos Coelho*" ao lado da estante com as cenouras mordidas, a mediadora retiraria o livro de sua bolsa, alertando a turma sobre um coelho que rouba livros. No entanto, era tarde demais. Como o ataque já havia ocorrido, só nos restava ler o livro (Figura 7) para descobrir mais pistas sobre o meliante, a fim de recuperar os livros.

Figura 7 - Leitura do livro na biblioteca



Fonte: acervo pessoal das autoras

Após a leitura do livro, as crianças compartilharam suas percepções sobre a história e decidiram que a melhor opção naquele momento seria construir uma armadilha. Podemos entender que a percepção dos alunos quanto ao melhor a se fazer também pode, de diferentes maneiras, ser influenciada pela mediação. A forma como o mediador busca maneiras de convocar os estudantes está diretamente ligada aos modos de interação que produzem efeitos de sentido nesses participantes. Esses sentidos serão percebidos e construídos de maneira única para cada criança envolvida, pois estão diretamente relacionados às suas experiências individuais. Cada ser é único e, da mesma forma, o sentido será único para cada um dos participantes. Durante a análise estamos evidenciando os sentidos construídos coletivamente, pois seria ambicioso distinguir as percepções de cada criança sobre a leitura individualmente.

Para dar segmento ao plano da construção da armadilha, a turma fez a seguinte reflexão: como o coelho pegou o livro favorito do Arthur, seria possível atraí-lo colocando na armadilha os livros favoritos das crianças da turma. Os estudantes selecionaram, então, os livros da biblioteca que mais gostavam e colocaram no chão com uma caixa inclinada, que cairia em cima de Carlinhos (Figura 8). A turma optou por fazer silêncio e se deitar no chão para esperar o meliante aparecer, como o Arthur fez no livro, evidenciando a compreensão leitora da narrativa. Os alunos permaneceram por alguns minutos aguardando até perceberem que apenas a armadilha não seria suficiente. Seria preciso caçar o Carlinhos pela escola.

Figura 8 - Armadilha construída com os livros preferidos das crianças



Fonte: acervo pessoal das autoras

Em conjunto com as crianças foram discutidos os possíveis lugares na escola onde Carlinhos poderia estar, para dar início a busca. Os estudantes realizaram inferências e, considerando o gosto do Coelho pela leitura, concluíram que seria crucial procurar pistas na biblioteca, na "Gelateca" (uma geladeira repleta de livros) e na sala de leitura. Além disso, devido às cenouras deixadas pelo caminho, decidiram também investigar a horta da escola em busca do ladrão de livros.

Antes de iniciar a busca pela escola, utilizaram outro recurso: os cartazes de "procura-se". Essa ideia se deu, pois, uma página do livro apresenta a foto do coelho com a frase "Procura-se Carlinhos Coelho, Ladrão de livros". Fizemos duas cópias desta página e as deixamos dentro do livro para que as crianças as encontrassem. Um dos estudantes percebeu os cartazes e, ao notar que eram poucos, demonstrou sensibilidade e autonomia ao sair da sala para solicitar ao vice-diretor a reprodução de mais cópias. Essa ação do estudante surpreendeu as mediadoras de leitura. A turma concordou que seria importante espalhar os cartazes pela escola, fixando-os nas paredes (Figura 9). As mediadoras, apoiando a ideia da turma, acompanharam os estudantes, auxiliando na fixação dos cartazes com fita adesiva.

Figura 9 - Estudante colando cartaz de "Procura-se" na parede



Fonte: acervo pessoal das autoras

Finalmente, a caçada pela escola tinha começado (Figura 10). Neste momento, o corpo das crianças e os espaços da escola tornavam-se parte da leitura. A mediação de leitura envolveu uma busca real e imaginária. Transitamos com a turma por vários locais procurando por Carlinhos Coelho. O percurso se iniciou na biblioteca, depois partimos em direção à gelateca, procuramos Carlinho na horta, e por fim encontramos o ladrão juntamente com os livros desaparecidos na sala de leitura.

Figura 10 - Crianças à procura do Carlinhos Coelho



Fonte: acervo pessoal das autoras

A todo momento, a mediação de leitura do livro alternou entre os quatro regimes de interação e sentido, e isso pode ser notado quando observamos as percepções e ações da turma. Ao pensar na mediação precisamos prever e planejar, e estas ações estão assentes ao regime da regularidade, que nos diz que há tempos, maneiras e passos a serem seguidos. Tais ações não podem ser vistas como algo negativo, já que precisamos saber como propor e como chegar à intencionalidade prevista. Além disso, para chegar ao objetivo de construir sentidos e reflexões a partir da leitura, também é necessário manipular, seja deixando uma pista, lembrando algo que foi falado, encorajando a fazer certa ação. Tudo isso faz parte do papel do mediador de leitura, que precisa conhecer o livro e o grupo, planejar a prática, ter intencionalidade e deixar, também, que o inesperado apareça, e que a partir do não planejado seja possível, através da sensibilidade, dar espaço àquilo que irrompeu.

Quando finalizamos a caçada e os estudantes encontraram Carlinhos junto com os livros desaparecidos na sala de leitura, alguns alunos adentraram tão profundamente na brincadeira que ficaram furiosos com o ladrão de livros, verbalizando que queriam “matar” o personagem. Neste momento, a professora ficou preocupada com o coelho de pelúcia e correu para pegar uma caixa e colocá-lo lá dentro, simulando uma prisão (Figura 11). Esta estratégia não havia sido planejada. As mediadoras aproveitaram o momento para fazer algumas perguntas previamente planejadas para os estudantes: “Por que Carlinhos roubava livros? Por que Arthur perdoa Carlinhos? O que você sentiria/faria se você fosse o Arthur?” e acrescentaram mais uma pergunta: Vocês acham que

devemos dar uma segunda chance para o Carlinhos? Os alunos que estavam sentindo raiva do coelho ficaram relutantes e afirmaram que não, mas a maioria da turma afirmou que todos merecem uma segunda chance, assim como o personagem recebeu no livro.

Figura 11 - Carlinhos preso



Fonte: acervo pessoal das autoras

Então, as mediadoras de leitura combinaram com as crianças que cada estudante poderia segurar o Carlinhos nas mãos e explicar ao coelho como ele precisava se comportar (Figura 12), respondendo a seguinte pergunta (subjativa) que havíamos planejado previamente: “Quais outros cuidados precisamos ter com os livros?”. As crianças explicaram sobre os comportamentos leitores, tais como segurar o livro com cuidado, folhear as páginas devagar e principalmente explicaram ao Carlinhos sobre o funcionamento da biblioteca. Para ajudar nessa conversa, fizemos algumas das perguntas planejadas previamente: “Você já levou algum amigo para a biblioteca? Qual livro vocês leram juntos? Quando o Carlinhos for para a biblioteca, será que ele vai conseguir se controlar e devolver os livros?”.

Figura 12 - Crianças interagindo com Carlinhos



Fonte: acervo pessoal das autoras

Esta conversa foi individual e ao mesmo tempo coletiva. Individual porque cada criança segurava o Carlinhos em suas mãos e dava recomendações ao coelho. E coletiva, pois todos os

alunos estavam próximos e ouviam o que os colegas conversavam, reforçando o que alguns haviam sugerido ou dando outras orientações ao coelho. A conversa de cada criança com o Carlinhos não havia sido planejada, foi proposta pela professora no momento, para que os alunos pudessem se acalmar. Simultaneamente a essa vivência, uma estudante sugeriu, ao ouvir as crianças falando com o coelho, associar Carlinhos na biblioteca da escola e assim foi feito. Esta foi outra ação não contemplada no planejamento inicial das professoras-mediadoras, mas acolhida com sensibilidade, demonstrando a importância da escuta na mediação de leitura. Dessa maneira, a mediação foi concluída, mas segue reverberando dentro das crianças, pois a cada semana quando vão retirar livros na biblioteca conferem a ficha de empréstimo de Carlinhos (Figura 13), para ter certeza se ele está devolvendo os livros e aproveitando a segunda chance que recebeu da turma.

Figura 13- Ficha de empréstimo do mais novo sócio da biblioteca: Carlinhos Coelho

BIBLIOTECA MARIO QUINTANA			
FICHA DE EMPRÉSTIMOS DE LIVROS			
ALUNO(A): CARLINHOS COELHO			
TURMA:		PROF.:	
TÍTULO DO LIVRO	CÓDIGO	DEVOLUÇÃO	MULTA
BELELÉU		03/04/23	
QUEM SERÁ DE MORA NO JARDIM?		06/04/23	
ERNESTO		18/04/23	
MALALA		25/04/23	
MENONHO		10/05/23	
A CALIGRAFIA DE D. SOFIA		05/06/23	

Fonte: acervo pessoal das autoras

Ao pensar nas interações estabelecidas entre as mediadoras e as crianças foi possível perceber que todos os regimes de interação e sentido estiveram presentes na ação desenvolvida. Na mediação, os regimes de interação representam os diferentes modos de comunicação e troca de informações entre o mediador, os participantes e o contexto em que a mediação ocorre. Esses regimes desempenham um papel fundamental na construção de sentido e no desenvolvimento das atividades mediadas. A programação está intrinsecamente ligada aos processos de planejamento e, ao mesmo tempo, destaca a importância de enfatizar a narrativa da história contada. Mesmo ao adotar um regime centrado na regularidade, buscamos manter-nos receptivas às propostas dos alunos e ao ambiente escolar. Apesar de reconhecermos que o princípio da regularidade permeou toda a mediação, compreendemos que ela foi secundária e que o princípio do “fazer fazer” foi o que permeou essa mediação.

Durante este percurso tivemos alguns acidentes e ajustamentos, que se pautaram mais na abertura para a troca de ideias com as crianças, permitindo que elas colocassem tanto o sensível quanto o inteligível na resolução dos “problemas” criados através da manipulação das mediadoras. Ao reconhecermos que nossa abordagem de mediação buscou, por meio da manipulação, promover uma conexão mais profunda das crianças com a história, almejamos que a mediação pudesse suscitar diferentes significados para elas. E foi possível ver isso quando as crianças procuraram outros meios, que não estavam previstos, para resolver seus “problemas”. Nesse intuito acreditamos que não há uma escolha melhor ou pior dos regimes de interação para que a mediação possa ser realizada, há diferentes maneiras de possibilitá-la, e é a partir dessa escolha que resultará a interação dos participantes.

Ao longo da mediação, notamos que as crianças pareciam estar predominantemente dominadas pelo regime da programação, seguindo uma estrutura e uma sequência pré-determinadas. No entanto, foi observado que em alguns momentos conseguiram romper com essa regularidade, colocando em prática suas próprias ideias e pensamentos.

Esse aspecto dinâmico e interativo evidenciou a capacidade dos estudantes de exercer autonomia e expressar suas ideias individuais, mesmo dentro de um contexto mediado. Esse rompimento ocasional com a regularidade destacou a riqueza da participação ativa das crianças no processo, revelando não apenas a influência do regime da programação, mas também a presença de elementos de flexibilidade e espontaneidade. Essa interação entre a estrutura programada e a iniciativa das crianças enriqueceu a experiência de mediação, permitindo que emergissem novos caminhos e sentidos durante a mediação.

Considerações Finais

Ao planejar uma mediação de leitura entendemos que é necessário que haja vínculo entre a professora e os estudantes. Ao estabelecer segurança nessa relação, ambas as partes se sentirão autorizadas a embarcar naquilo que será proposto, também, a professora terá conhecimento sobre o grupo, o que a ajudará a ter maior repertório para utilizar na mediação e envolvimento dos participantes.

Nesse sentido, a programação foi o princípio para a construção da mediação, foi a partir deste regime que conseguimos planejar e estipular nossas intencionalidades. É importante salientar que além de planejar como será a ação, e o que se pretende atingir com ela, é necessário conhecer o repertório leitor das crianças, conhecer o grupo ao qual se destina a mediação. Dado que a partir desses conhecimentos prévios poderá se estabelecer uma relação de trocas mais sensível com o grupo escolhido.

Além da programação, o regime da manipulação se fez imprescindível nessa prática. Como advertimos ao longo do artigo, utilizar a manipulação não deve ser visto como algo negativo, mas sim, como uma estratégia para se chegar a um determinado fim. Na mediação de leitura, diversas estratégias são colocadas para que os participantes possam ser atraídos, seduzidos, ou mesmo provocados a quererem participar mais ativamente da proposta. E é a mediadora, a partir de seus conhecimentos e, também, através das informações sobre sua turma, quem poderá prever as estratégias para capturar os sujeitos envolvidos na mediação, assim como foram colocadas na mediação do livro *Procura-se! Carlinhos Coelbo, ladrão de livros*.

Consequentemente, há sempre risco de acidentes e de situações adversas em todas as práticas cotidianas. Por isso acreditamos que o olhar da mediadora é essencial para adaptar de maneira sensível o que se fizer necessário. Entendendo esse olhar através da sensibilidade tanto para com os sujeitos, como para com o ambiente e as mediadoras. O regime do ajustamento assim como o do acidente pareciam ser coadjuvantes nessa prática, mas foi a partir deles que as crianças puderam colocar suas ideias e pensamentos nas resoluções que questões trazidas pela mediação.

Ao final, podemos concluir que não existe um regime de interação e sentido superior ao outro. No entanto, há maneiras de utilizá-los que estão intrinsecamente ligadas às nossas concepções e à nossa intencionalidade.

Referências

BAJOUR, Cecília. *Owir nas entrelinhas - o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.

CAMARGO, Luís. Ilustração em livros de literatura infantil. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ilustracao-em-livros-de-literatura-infantil>. Acesso em: 10 set. 2023.

CARVALHO, Ana Carolina. BAROUKH, Josca Aline. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda books, 2018, 128 p.

FECHINE, Yvana; NETO, João Pereira Vale. Regimes de interação em práticas comunicativas: Experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE) Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Comunicação e Sociabilidade”, do XIX Encontro da Compós, na PUC Rio, Rio de Janeiro, RJ, em junho de 2010.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Contação de histórias. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: [s. n.], 2014.

Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>. Acesso em: 13 set. 2023.

LANDOWSKI, Eric. *Interacciones Arriesgadas*. Tradução Desiderio Blanco, revisão Verônica Stay Stange. 1ª Ed. Lima: Universidade de Lima, Fondo Editorial, 2009.

NUNES, M. F. O “pulo do gato” e a mediação em arte: possibilidades de interação. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 1, n. 3, 2014. DOI: 10.22456/2357-9854.52611. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52611>. Acesso em: 11 fev. 2024.

NUNES, Marília Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 10 set. 2023.

Recebido em: 8/10/2023

Aprovado em: 20/2/2024

UMA LEITURA DE QUARTO DE DESPEJO A PARTIR DA SEMIÓTICA GREIMASIANA

A CHILD OF THE DARK READING FROM THE GREIMASIAN SEMIOTICS

*UNA LECTURA DE CUARTO DE DESHECHO A PARTIR DE LA SEMIÓTICA
GREIMASIANA*

Káren Aparecida de Sousa Andrade¹

Resumo: Este artigo tem como base uma pesquisa de teor interventivo, situada no âmbito do letramento literário, cujo *corpus* é o livro *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Esta pesquisa é motivada pelo trabalho com o gênero memorialístico, considerando-se como público-alvo estudantes do 9.º ano do ensino fundamental. As teorias utilizadas são a Semiótica greimasiana, mais especificamente a Semiótica Tensiva, proposta por Claude Zilberberg, com os desdobramentos propostos pelas pesquisas de Mariana Luz Pessoa de Barros, formuladora dos conceitos de *memória do acontecido* e *memória-acontecimento*. Por meio desse embasamento teórico, aplicado às etapas de trabalho com o texto literário propostas por Rildo Cosson, e do aporte da Lei n.º 9.394/96, com seus derivados normativos, particularmente a Base Nacional Comum Curricular, foi produzido, como ferramenta didático-pedagógica, um caderno de atividades, acompanhado de instruções sobre procedimentos de aplicação para docentes que atuam no nível fundamental – anos finais.

Palavras-chave: Quarto de despejo. Memorialismo. Semiótica Discursiva. Letramento literário.

Abstract: This article is based in a research of an interventional content, is within the scope of literary literacy, whose *corpus* it is the book *Child of the dark*: diary of Carolina Maria de Jesus, by the brazilian writer Carolina Maria de Jesus. What motivates this research is the work with the memorialistic genre, considering as target audience female and male students of the 9th grade of junior high school. The theories used are the Greimasian semiotics, more specifically the Tensive semiotics, proposed by Claude Zilberberg with the developments proposed by the studies of Mariana Luz Pessoa de Barros, creator of the concepts of the *past-event memory* and the *event memory*. By means of this theoretical foundation, applied to the stages of the work with literary texts proposed by Rildo Cosson and the contribution of the Law n. 9.394/96 with its normative derivatives, particularly the National Common Curricular Base, it was produced, as a didactic-pedagogical tool, a notebook, accompanied by instructions on application procedures for teachers who work at the elementary level – final years.

Keywords: Child of the dark. Memorialism. Discursive Semiotics. Literary literacy.

Resumen: Este artículo tiene como base una pesquisa de contenido intervencionista, situada en el ámbito del letramento literario, cuyo *corpus* es el libro *Cuarto de desechos*: diario de una favelada, de la

¹ Mestre em Letras, Universidade Federal do Ceará, karenandrade@alu.ufc.br, <https://orcid.org/0009-0002-7505-1155>

escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Esta pesquisa es motivada por el trabajo con el género memorialístico, considerándose como público destinatario estudiantes del 9º año de la enseñanza fundamental. Las teorías utilizadas son la Semiótica greimasiana, más específicamente la Semiótica Tensiva, propuesta por Claude Zilberberg, con los desdoblamientos propuestos por las pesquisas de Mariana Luz Pessoa de Barros, formuladora de los conceptos de *memoria del acontecido* y *memoria-acontecimiento*. Por medio de ese embasamiento teórico, aplicado a las etapas de trabajo con el texto literario propuestas por Rildo Cosson, y del aporte de la Ley nº 9.394/96, con sus derivados normativos, particularmente la Base Nacional Común Curricular, fue producido, como herramienta didáctico-pedagógica, un cuaderno de actividades, acompañado de instrucciones sobre procedimientos de aplicación para docentes que actúan en el nivel fundamental – años finales.

Palabras-clave: Cuarto de desechos. Memorialismo. Semiótica Discursiva. Letramento literario.

Introdução

A literatura na formação intelectual e social do homem deve ser encarada como primordial para o contexto escolar e não apenas como mote para atividades de análise linguística, tendo em vista o caráter humanizador dela, já citado por Antonio Candido (1995). Dessa forma, a fim de impulsionar o letramento literário na sala de aula, este artigo foi feito a partir de uma pesquisa realizada no contexto do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, desenvolvida na Universidade Federal do Ceará, a qual culminou em um trabalho de conclusão de mestrado (dissertação).

É notório que os primeiros passos para o início de uma sociedade leitora foram dados no século XIX, no período monárquico (LAJOLO, 2019), mas a concretização desse processo não ocorreu por completo até a atualidade, visto que ainda há muitos obstáculos ao longo da trajetória da leitura e da literatura no Brasil, como aulas cujo foco está em autores e marcos temporais das chamadas “escolas literárias” sem que haja a priorização do texto literário, isto é, “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2021, p. 23).

Assim, compreendendo-se que há uma defasagem no que diz respeito à compreensão leitora no ensino de língua portuguesa e, por vezes, uma ausência de sistematização no uso do texto literário em sala de aula no ensino fundamental, emerge a necessidade de pesquisas que tornem o letramento literário o centro da discussão no âmbito da sala de aula. Ademais, vê-se a importância de se utilizar gêneros literários que, de alguma forma, acrescentem um saber social e crítico à vida dos alunos. Em razão disso, manifesta-se a ideia do uso do gênero memorialístico, o qual consiste na escrita a partir das lembranças pessoais, mas que podem ser reinventadas (BOFF; KOCHÊ, 2009), como uma das maneiras de se fazer crescer o gosto pela leitura.

No que diz respeito, ainda, ao gênero memorialístico, vale-se da Semiótica greimasiana como aporte teórico, cujo prisma está nos conceitos de *memória do acontecido* e *memória-acontecimento*, os quais foram formulados por Mariana Barros, com base na proposta semiótico-tensiva de Claude Zilberberg (BARROS, 2016). Nessa abordagem, as estratégias da enunciação são estudadas a partir da projeção no enunciado, com efeitos de sentido mais ou menos subjetivantes, no intuito de chegar a conclusões a respeito do que pretende dizer o texto em análise e como faz para dizê-lo.

Outrossim, é fulcral destacar a obra escolhida como *corpus* à pesquisa. Trata-se de *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, de 1960, publicada pela editora Francisco Alves. Livro que traz à luz vozes historicamente silenciadas: feminina, negra, periférica. A obra faz parte de uma literatura marginalizada, mas que é bastante estudada no âmbito acadêmico atual.

Por fim, pretende-se responder direta ou indiretamente ao longo da escrita deste artigo ao seguinte questionamento: As Semióticas Discursiva e a vertente Tensiva dão subsídios para a realização de análise do texto memorialístico?

Diário e memória

A escolha do gênero diário para esta pesquisa tem relação com a facilidade de acesso à leitura, além da autoidentificação por parte de quem lê. Como diário entende-se:

Na literatura, obra em que o autor relata cronologicamente fatos ou acontecimentos do dia a dia, consigna opiniões e impressões, registra confissões e/ou meditações, etc., havendo uma grande diversidade discursiva: de relato, narrativa, expositiva, argumentativa ... Esses diários são de caráter público, porque depois de escritos, são frequentemente publicados, muitas vezes após muito tempo, e tornam-se produtos de consumo de massa. (COSTA, 2014, p. 100)

Dessa maneira, percebe-se que o diário busca expor sentimentos e acontecimentos da vida de quem escreve, um ato comum que alcança todas as classes sociais, principalmente mulheres. Assim, os diários íntimos são responsáveis por abarcar as dores e as alegrias da vida de várias pessoas ou, até mesmo, situações mais corriqueiras, sem grandes acontecimentos.

Assim, como afirma Cunha (2007, p. 48), “o diário pode ser um dos recursos mais importantes para a expressão, o cultivo e a auscultação do íntimo onde se pode guardar e velar aquilo que constitui uma das facetas mais preciosas da identidade que é a própria intimidade”, o que pode, por vezes, tirar da pessoa a sensação de solidão, mesmo que não haja resposta por parte dele.

Em relação à relevância do gênero memorialístico, o trabalho com as memórias tem bastante peso na literatura, tanto nacional quanto internacional, a exemplo de *O diário de Anne Frank* (1947). Assim sendo, acredita-se que não os estudos com enfoque nesse gênero não se esgotaram, portanto, faz-se necessária a busca por mais pesquisas na área.

No que diz respeito ao diário de Carolina Maria de Jesus, isto é, *Quarto de despejo*, a literatura negra funciona ali como lugar de memória (EVARISTO, 1996), além de ser uma busca pela construção da identidade intermediada pela escrita de suas agruras. Portanto, falar de Carolina é retornar a questões sobre racismo e precarização social provenientes dos tempos mais remotos da construção da sociedade brasileira, além de refletir acerca da persistência de tais mazelas na sociedade atual.

Ademais, ler os textos de Carolina Maria de Jesus é aprofundar-se na resistência presente neles. A autora não tem receio de expor os problemas vivenciados por ela, principalmente após a mudança para São Paulo, como é visto a seguir:

7 DE AGOSTO Deixei o leito as 4 horas. Eu não dormi porque deitei com fome. E quem deita com fome não dorme. [...] Quando o João chegou da escola dei-lhe almoço. Depois fomos na cidade. Fomos a pé porque não tinha dinheiro para pagar a condução. Levei uma sacola e ia catando os ferros que encontrava nas ruas. Passamos pela rua da Cantareira. A Vera olhava os queijos e engulia as salivas. (JESUS, 2014, p. 107)

Para Alves (2016), Carolina vê na escrita uma possibilidade de se fazer ouvir, porque, como se sabe, as mulheres já são naturalmente silenciadas pela história, a qual é predominantemente contada a partir de feitos masculinos. Ao se falar sobre mulheres negras, isso se acentua bastante, já que estas estão à margem dessa sociedade que ainda se mostra patriarcal.

Quarto de despejo e semiótica

Esta pesquisa está segmentada em quatro seções em sua fundamentação teórica, no intuito de contemplar as bases normativa, que rege a educação brasileira, pedagógica, com fulcro no letramento literário, e teórica, em que se apresenta as Semióticas Discursiva e Tensiva, como conceitos a serem discutidos no texto de base memorialística.

Entretanto, para este artigo, é relevante tratar das questões relacionadas às Semióticas Discursiva e Tensiva. Aqui, inicialmente, interessam a *memória do acontecido* – “estratégias que privilegiam a legibilidade do texto” – e a *memória-acontecimento* – “explora a sua dimensão sensorial e afetiva” (BARROS, 2016, p. 355), isso significa dizer que aquela vem como algo prévio ao texto,

em que se nota um distanciamento, enquanto a última, por sua característica afetiva, se realiza ao longo do texto, em que se nota um elo do sujeito da enunciação com as memórias expostas. Destaca-se, ainda, que não necessariamente uma memória anula a outra, há textos em que predomina uma em detrimento da outra, mas há outros em que as duas aparecem a depender da situação apresentada, como se vê nos trechos a seguir:

17 de julho Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido. Deixei o leito às 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, pois feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espírita da Rua Vergueiro 103.

[...]
Eu, era o alvo das atenções. Fiquei apreensiva, porque eu estava catando papel, andrajosa (...) Depois, não mais quis falar com ninguém, porque precisava catar papel. Precisava de dinheiro. Eu não tinha dinheiro em casa para comprar pão. (JESUS, 2014, p. 14 e 15)

É notório, no trecho, o tempo bem demarcado, além da data, é citado o dia da semana e o período do dia em que Carolina passa a expor as memórias. Além disso, o espaço é outro elemento sempre presente durante a rememoração dela, se inicia na casa, espaço que claramente demonstra a disjunção da mulher com a fatura e a conjunção com a necessidade, com a precariedade.

No que tange à *memória do acontecido* e à *memória-acontecimento* (BARROS, 2011), percebe-se que a descrição predomina ao longo do trecho: “Trabalhei até as 11,30. Quando cheguei em casa era 24 horas. Esquentei comida, dei para a Vera Eunice, jantei e deitei-me. Quando despertei, os raios solares penetrava pelas frestas do barracão.. [...]” (JESUS, 2014, p. 15), o que demonstra a *memória do acontecido* em curso, já que se vê uma sistematização, além da estabilidade da situação, ao que Barros (2011, p. 266) chamaria de “figura do arquivo”, ou seja, uma recordação pronta, à espera de ser utilizada.

Para dar continuidade à análise:

12 de novembro [...] Quando eu fui pegar água contei para a D. Angelina que eu havia sonhado que tinha comprado um terreno muito bonito. Mas eu não queria ir residir lá porque era litoral e eu tinha medo dos filhos cair no mar.

Ela disse-me que só mesmo no sonho é que podemos comprar terrenos. No sonho eu via as palmeiras inclinando-se para o mar. Que bonito! A coisa mais linda é o sonho. Achei graça nas palavras da D. Angelina, que disse-me a verdade. O povo brasileiro só é feliz quando está dormindo. (JESUS, 2014, p. 136 e 137)

É possível notar que a afetividade predomina no trecho, a exemplo das expressões: “Ela disse-me que só mesmo no sonho é que podemos comprar terrenos.”; “A coisa mais linda é o sonho.”, o que demonstra a *memória-acontecimento* em curso, já que se vê uma dinamicidade, além da mudança de sentimentos em que se compara as alegrias de uma situação não real com a difícil

realidade das personagens é o que Barros (2011, p. 266) menciona sobre “construção que se realiza ao longo do texto”.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa tem duas bases: 1) a teoria semiótica no trato discursivo, particularmente no que se refere ao tratamento do *corpus* (por extração, segundo Greimas [1966]), o uso do percurso gerativo do sentido (sobretudo nos componentes semântico e sintático do nível discursivo), além da aplicação da ideia de *espaço tensivo* nos efeitos de sentido da discursivização da memória; 2) o letramento literário no trato didático-pedagógico.

Outrossim, há a divisão que segue, em que se apresenta o percurso pelo qual esta pesquisa passou até a sua conclusão: contexto da pesquisa, no qual se apresentou a abordagem deste trabalho e quais teorias foram utilizadas durante o processo de realização dele; público-alvo, em que se estabeleceu a série do ensino fundamental – anos finais – em que está pautado este trabalho; e procedimentos, nos quais estão presentes os encaminhamentos a respeito da aplicação do caderno didático, contido no apêndice desta pesquisa.

Este é considerado como um trabalho aplicado porque busca, por meio de discussões teóricas, contribuir com a solução de problemas práticos e, neste caso, de uma leitura produtiva da obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, além de se pautar em lacunas nos conhecimentos relativos ao ensino de literatura na educação básica, mais precisamente nos anos finais do ensino fundamental.

Por fim, como proposta de trabalho final, no apêndice, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, é apresentado um caderno didático, em que são sugeridas atividades relativas à leitura do texto literário com apoio numa teoria semiótica voltada para o plano do conteúdo do texto, dividindo-se em exercícios focados em questões raciais e no papel ocupado pela mulher na sociedade, com apoio da teoria greimasiana para fins didático-pedagógicos.

Para isso, foi feita uma pesquisa de cunho bibliográfico a respeito do ensino de literatura no nível fundamental, no intuito de compreender as possíveis mudanças pelas quais a escola vem passando no que tange ao uso do texto literário em sala de aula, além da busca por produções que sejam de conteúdo diretamente ligado ao gênero memorialístico e à Semiótica Discursiva de A. J. Greimas.

É importante, ainda, lembrar que as atividades propostas visam aos estudantes do 9.º ano do ensino fundamental, mas são adaptáveis a outras séries; para isso, há orientações aos alunos que

têm a pretensão de uma realização satisfatória dessas atividades. Além disso, o caderno tem orientações voltadas para os professores, a respeito de como utilizá-lo nas aulas de literatura, a fim de que este material possa somar no fomento ao letramento literário, tendo como norteadora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora esta tenha tornado o ensino de literatura mais um anexo do que foco principal.

Caderno de atividades – Um diário & muitas críticas sociais

Nesta seção, será analisada uma atividade do caderno, intitulado *Um diário & muitas críticas sociais* (2023), para demonstrar a sua relação com a teoria proposta por Greimas (1966). Entretanto, antes disso, é mister destacar, na confecção deste material, a escolha do amarelo como a cor em destaque em toda a produção, já que, para Carolina Maria de Jesus, a fome tinha cor e era amarela, como se percebe a seguir: “...Resolvi tomar uma media e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.” (JESUS, 2014, p. 44). Assim, optou-se pela predominância dessa cor como uma forma de lembrar que a “amarela” está presente durante toda a leitura.

Figura 1 – Capa do caderno de atividades

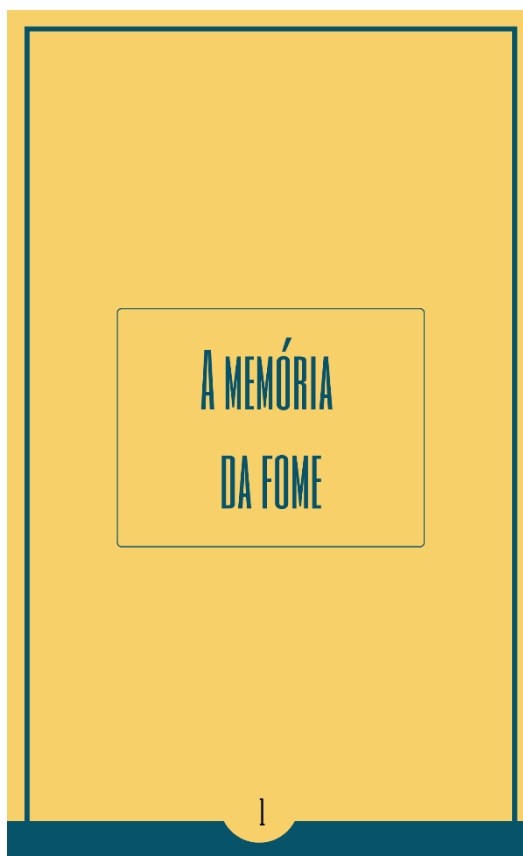


Fonte: Elaborado pela autora.

Outrossim, as atividades analisadas na dissertação, fruto da pesquisa realizada durante o percurso do Mestrado Profissional em Letras – UFC, consideram os quatro eixos propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), quais sejam: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de textos, a fim de agregar cada vez mais a utilização contextualizada da língua falada/escrita às atividades com o texto literário, pois, para Cosson (2021, p. 57), “não há sentido separar o ensino de literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro.”.

A atividade que será analisada a seguir está inserida na seção “A memória da fome” do material pedagógico produzido, cujo título foi motivado integralmente pelas características do diário de Carolina, em que as memórias e a fome não se dissociam, além da predominância da “cor da fome”, amarelo.

Figura 2 – Seção 1 – *A memória da fome*



Fonte: Elaborada pela autora.

Dando continuidade à análise, passa-se à atividade *Mergulhando no texto*, ainda na seção 1 do caderno, a qual é mais uma retomada da leitura, mas de maneira um pouco mais aprofundada do que a uma atividade anterior, intitulada *Sobre a leitura*, como o próprio nome sugere.

Nesse momento, é interessante que o professor realize uma discussão com os alunos acerca das várias formas de se guardar o cotidiano em memórias existentes atualmente, a exemplo de *blogs*, *vlogs*, *status*, *stories* de redes sociais. Aqui também vale mencionar a respeito da efemeridade dos *stories* e *status*, os quais duram apenas vinte e quatro horas, apesar de haver a opção de salvar, enquanto um diário, como registro escrito, pode resistir uma vida inteira, além das questões de exposição da intimidade. Esse debate sobre as redes e o gênero memorialístico deve ser mediado pelo/a professor/a após uma breve introdução a respeito do gênero diário.

Figura 3 – Atividade seção 1 – *Mergulhando no texto*

MERGULHANDO NO TEXTO

- 1. Após a leitura do *box* Gênero Memorialístico, indique os elementos no texto que o caracterizem como um diário.**
- 2. Assim como a autora, você tem o hábito de escrever diários ou conhece alguém que tenha esse hábito?**
- 3. O que você entende quando a autora diz que "Atualmente somos escravos do custo de vida."?**
- 4. No terceiro parágrafo, a autora afirma ter adoecido e, por isso, ela não pode ir trabalhar. Levando em consideração que seu trabalho não é fixo, como fica a situação financeira da família? Explique.**
- 5. Qual o sentido do verbo "abluir" no texto? Relacione o significado às condições precárias da família. *Faça uso do dicionário.***

Fonte: Elaborada pela autora.

Já na 1ª questão, é necessário que o/a estudante encontre no trecho do livro *Quarto de despejo*: diário de uma favelada o que o faz ser classificado como parte do gênero diário. Posteriormente, nas questões 3 e 4, são apresentadas situações mais complexas dentro da narrativa, a exemplo da crítica feita aos valores pagos pelos alimentos ou, ainda, quando Carolina faz referência à escravidão atual, a qual ela relaciona à sobrevivência financeira. Nesse momento, como

uma correção de atividade coletiva, seria possível que o/a docente começasse uma conversa a respeito, por exemplo, de herança histórica de um Brasil escravista ou sobre as dificuldades enfrentadas por mães solo, tendo em vista que com a doença de Carolina, retomada na questão 4, os filhos terão menos acesso do que o “normal” à comida, tudo isso para entender como é a recepção da turma a respeito de temas como esses.

Na questão 2, busca-se entender a respeito da escrita de diários, se ainda existem adolescentes escrevendo nesses cadernos que tanto têm para contar ou se ainda predomina uma escrita feminina, o que não deve ser visto como uma regra. Essa questão busca, ainda, ser um estímulo à produção de um gênero textual tão rico no que concerne a falar sobre si mesmo sem que haja uma obrigatoriedade daquela ação, como se, conforme Freire (1989), ao expressar-se nele, se recriasse e revivesse no texto escrito a experiência passada.

Ademais, a questão 5 traz o uso do dicionário como ponto crucial para obter êxito na resposta dada, no entanto, um leitor mais atento já poderia inferir por meio do contexto a que se refere o verbo “abluir”, interessa, ainda, destacar que não basta localizar o verbete no dicionário, é necessário que o/a aluno/a estabeleça uma relação entre o significado e a situação em que se encontra aquela família. Dessa forma, espera-se que o leitor compreenda que “abluir-se” está num sentido de “lavar-se”, porém de forma rápida, já que não havia água encanada no barraco em que moravam, o que novamente remete à escassez.

Figura 4 – Atividade seção 1 – *Mergulhando no texto*

TEMAS E FIGURAS

Os textos, de maneira geral, permitem que o leitor identifique palavras e expressões que são centrais para compreender o texto. Na página de diário que lemos, a ideia central é a pobreza. Ao longo da leitura, as palavras vão sendo repetidas por meio de outras palavras, que chamaremos de *temas* e *figuras*, as quais garantem a coerência textual. As *figuras* são as expressões de natureza mais concreta, relacionadas às coisas que a mãe pode ou não comprar, como o sapato da sua filha. Já os *temas* são expressões mais abstratas e têm relação com o que ela busca consumir e, por vezes, não consegue. Em outras palavras, no texto as *figuras* têm a ver com as relações de uso (vestuário e alimentos), enquanto os temas, com as relações de troca (comércio e consumo).



6. Com a leitura do box Temas e Figuras, identifique na página do diário as relações de uso (*figuras*) e as relações de troca (*temas*) presentes no texto.

FIGURAS	TEMAS
sapato	Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo

Fonte: Elaborada pela autora.

A atividade *Mergulhando no texto* não finaliza na questão 5, na página 6 do caderno, encontra-se a última questão, cujo foco está no uso da Semiótica Discursiva, uma das teorias em estudo nesta pesquisa, em atividades do ensino fundamental – anos finais. Para isso, foi feita uma breve explanação para o aluno sobre *temas* e *figuras*, as quais fazem parte dos níveis de concretização do sentido (FIORIN, 2016) por meio de reiterações semânticas, ou seja, usa-se expressões que remetam a um determinado assunto, o que o torna recorrente dentro do texto. Além disso, *temas* e *figuras* fazem com que o texto se torne algo mais próximo do concreto, não à toa dentro do *percurso gerativo de sentido* se encontram no nível discursivo, o mais concreto dos três.

Isto posto, os/as alunos/as devem buscar expressões relacionadas à troca (*temas*) e ao uso (*figuras*). Por ser a Semiótica Discursiva ainda pouco explorada em atividades escolares, optou-se pela exemplificação em um quadro, para que se tenha um parâmetro a ser seguido. Esse tipo de tematização e figurativização (FIORIN, 2016) é bastante recorrente em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Como a proposta é a leitura integral do livro, espera-se que isso fique perceptível também para o leitor.

Considerações finais

Por meio desta pesquisa, há a contribuição para que se utilizem elementos da Semiótica Discursiva nas aulas de literatura do 9.º ano do ensino fundamental na escola pública por meio da *tematização e figurativização* (FIORIN, 2016), além da quebra de paradigmas no que concerne à recepção da literatura feita por uma mulher negra e silenciada pela história na escola, a fim de tornar as aulas culturalmente democráticas. Dessa forma, foi elaborado um caderno de intervenções didáticas com estratégias facilitadoras do fazer interpretativo aplicável ao 9.º ano do ensino fundamental, por meio de discussão de conceitos das Semióticas Discursiva e Tensiva no texto literário de base memorialística.

Nessa perspectiva, o trabalho aqui apresentado é aplicado, embora não seja uma pesquisa com coleta de dados, mas a partir do pressuposto de que se busca gerar conhecimentos para aplicação prática, com intuito de resolver problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013),

o que corrobora a visão do Mestrado Profissional em Letras, cujo objetivo é desenvolver pesquisas de caráter aplicável.

Referências

ALVES, R. M. Palavra escrita: instrumento de resistência nas vozes narrativas de Carolina Maria de Jesus e Alice Walker. In: ARRUDA A A; BARROCA, Iara; TOLENTINO, Luana; MARRECO, M L. (Org.). *Memorialismo e resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus*. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

ANDRADE, Káren Aparecida de Sousa. Um diário & muitas críticas sociais. In: *A literatura como crítica social em sala de aula: uma leitura de Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/74363>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BARROS, Mariana Luz Pessoa de. *O discurso da memória: entre o sensível e o inteligível*. 2011. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-29042013-101320. Acesso em: 23 nov. 2023.

BARROS, M. L. P. de. A memória do acontecido e a memória-acontecimento: um estudo semiótico dos gêneros autobiográficos. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 60, n. 2, 2016. DOI: 10.1590/1981-5794-1608-6. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7706>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. ampl.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CUNHA, Maria Tereza Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. *Revista Patrimônio e memória*, São Paulo, v. 3, n.1, p. 45-62, mai. 2007. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8>>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasileiridade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

GREIMAS, A. J. *Sémantique structurale*. Paris: Larousse, 1966.

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Ilustração Vinícius Rossignol Felipe. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton.; BOFF, Odete Maria Benetti. *Memórias literárias como um gênero textual na escrita*. Anais do V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco. Caxias do Sul, agosto de 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

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

Recebido em: 30/11/2023

Aprovado em: 20/3/2024

O OLHAR DO ESTUDANTE SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO DISCURSO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO TOCANTINS NA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

*THE STUDENT'S VIEW ON THE NEW HIGH SCHOOL:
ANALYSIS OF BASIC EDUCATION STUDENTS' SPEECH IN TOCANTINS STATE IN A SEMIOTIC PERSPECTIVE.*

LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE SOBRE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA: ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TOCANTINS DESDE UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICA.

Ellyzandrea Alves de Sousa¹
Rute da Silva Santos²

Resumo: O presente artigo propõe-se a fazer uma análise de um vídeo sobre o Novo Ensino Médio produzido por um grupo de alunos de uma escola estadual do Tocantins. O estudante como agente do saber, em sua prática diária em sala de aula, encontra-se muitas vezes sem entender as mudanças desse modelo de ensino que tem como discurso o protagonismo juvenil. Todavia, essa nova proposta de ensino, inserida sistematicamente em 2022, pauta-se em um modelo neoliberalista que transforma a escola em um agente ideológico a serviço da classe dominante. Há uma intencionalidade ao se manipular práticas educacionais atuais. Assim, apresentamos ao longo do texto o olhar dos estudantes do interior do estado que, mesmo diante de suas limitações frente ao lugar em que vivem, protestam sobre um ensino que para eles é trágico, sem qualquer sentido para o contexto no qual estão inseridos, revelando-nos quão frágeis são as suas interações com os professores e como constroem sentidos para essa experiência discursiva que perpassa pelos regimes da programação e da manipulação e conflitua o processo de aprendizagem. Escolhemos como âncora teórico-metodológica para essa análise e discussão em torno do assunto a semiótica discursiva e trazemos como referências Landowski (2014), Soares e Silva (2017), Silva (2022) e Tatit (2010, 2019).

Palavras-chave: Sentido. Programação. Manipulação. Protesto. Aprendizagem.

Abstract: This article aims to analyze a video about the New High School produced by a group of students from a state school in Tocantins. The student as an agent of knowledge, in his/her daily practice in the classroom, often finds himself/herself without understanding the changes in this teaching model that focuses on youth protagonism. However, this new teaching proposal, systematically inserted since 2017, is based on a neoliberal model that transforms the school into

¹ Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura - PPGLIT/UFNT. Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UFT. Professora efetiva da educação básica - SEDUC/TO e SEDUC/MA. Membro do Grupo de Estudos do Sentido do Tocantins – GESTO. E-mail: rute.santos@mail.uft.edu.br

² Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura - PPGLIT/UFNT. Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UFT. Professora efetiva da educação básica - SEDUC/TO e SEDUC/MA. Membro do Grupo de Estudos do Sentido do Tocantins – GESTO. E-mail: ellyzandrea.sousa@mail.uft.edu.br

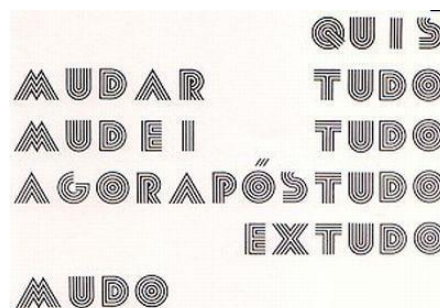
an ideological agent at the service of the dominant class. There is an intentionality while manipulating current educational practices. Thus, throughout the text we present the perspective of students from the countryside of the state who, despite their limitations in relation to the place in which they live, protest about a teaching that for them is tragic, without any meaning for the context in which they are inserted, revealing to us how fragile their interactions with teachers are and how they construct meanings for this discursive experience that permeates the regimes of programming and manipulation and conflicts with the learning process. We chose discursive semiotics as the theoretical-methodological anchor for this analysis and discussion around the subject and bring Landowski (2014), Soares and Silva (2017), Silva (2022) and Tatit (2010, 2019) as references.

Keywords: Meaning. Curriculum. Manipulation. Protest. Learning.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar un vídeo sobre la Nueva Escuela Secundaria producido por un grupo de estudiantes de una escuela pública de Tocantins. El estudiante como agente de conocimiento, en su práctica diaria en el aula, muchas veces se encuentra sin comprender los cambios en este modelo de enseñanza que apuesta por el protagonismo juvenil. Sin embargo, esta nueva propuesta docente, insertada sistemáticamente en 2022, se enbasa en un modelo neoliberal que transforma la escuela en un agente ideológico al servicio de la sociedad dominante. Existe una intencionalidad al manipular las prácticas educativas actuales. Así, a lo largo del texto presentamos la perspectiva de los estudiantes del interior del estado quienes, a pesar de sus limitaciones en relación al sitio en el que viven, protestan por una enseñanza que para ellos es trágica, sin significado alguno para el contexto en el que se encuentran. En el que se insertan, revelándonos cuán frágiles son sus interacciones con los docentes y como construyen significados para esta experiencia discursiva que permea los regímenes de programación y manipulación y entra en conflicto con el proceso de aprendizaje. Elegimos la semiótica discursiva como ancla teórico-metodológica para este análisis y discusión en torno al tema y traemos como referentes a Landowski (2014), Soares y Silva (2017), Silva (2022) y Tatit (2010, 2019).

Palabras clave: Significado. Cronograma. Manipulación. Protesta. Aprendizaje.

Considerações iniciais



O poema de Augusto dos Campos, intitulado Pós-tudo, publicado em 1984, revela-nos um fazer individual (1ª pessoa verbal) para mostrar um olhar único em direção às mudanças que tanto o eu-lírico desejou. Entre o desejo de mudança e o mudar concretizado, há espaços que direcionam o leitor a perceber que as mudanças oriundas desse desejo não foram fáceis.

No poema visual o poeta trabalha o verbal e o não-verbal. O aspecto visual contribui para a intencionalidade do dito. O desejo apenas aparece após um recuo, o que possibilita pensar que antes do querer (quis) houve um tempo de reflexão. Assim, tomada a decisão, os versos posteriores seguem o mesmo padrão, reforçando a ideia de que houve uma estabilidade na vida daquele que tanto almejou uma mudança.

Entretanto, após esse período, um novo tempo surge. O que estava metricamente organizado, palavras postas uma após outra, juntam-se, ficam justapostas e formam um novo tempo, um momento presente (agorapostudo), mas o agora é conturbado e o que era tudo se torna um “extudo”. O prefixo “ex” conduz-nos à interpretação de que depois de tudo mudado o agente *do fazer* rever o seu passado e finaliza esse tempo de mudança, mudo. A polissemia da palavra final induz-nos aos seguintes questionamentos: A mudança lhe deixou mudo a ponto de perder a voz? A mudança lhe fará mudar novamente? Haverá outra mudança ou apenas permanecerá o silêncio diante das ações realizadas?

Tal como no poema, na contemporaneidade, a classe estudantil, também, se encontra imersa em um tempo “pós-tudo”, vivendo um “agorapostudo” repleto de inquietações, dúvidas e incertezas oriundas de um desejo de mudança que não partiu dela, mas de um governo a serviço da classe dominante. Imersos no caos que se instalou nas escolas, conturbados, alguns estudantes permanecem no silêncio, outros manifestam-se e buscam novas mudanças. Para isso, saíram às ruas e protestaram, os gritos de rejeição manifestados nos discursos que emergem como resultados dos conflitos vividos em sala de aula e das dificuldades de adaptação de metodologias é o que mostraremos na próxima sessão. Sensibilizadas diante desse presente caótico do Novo Ensino Médio, pretendemos apresentar o olhar dos estudantes do interior do Tocantins que, mesmo diante de suas limitações frente ao lugar em que vivem, protestam sobre um ensino que para eles é trágico e sem qualquer sentido para o contexto no qual estão inseridos.

Construindo sentidos sobre o sem sentido

Os ventos que sopram sobre a classe estudantil não parecem favoráveis, pois não conseguem entrar em conjunção sobre o que é oferecido e o que realmente se vive na prática. As vozes que ecoam nos corredores de colégios e pelas ruas protestando e pedindo a revogação do Novo Ensino Médio, não aceitam os ventos dos regimes da programação e da manipulação que vem se instaurando desde a elaboração desta nova proposta de ensino até sua implantação em todo o Brasil em 2022. O estudante como agente do saber, em sua prática diária em sala de aula, encontra-se muitas vezes sem entender as mudanças desse modelo de ensino pautado no discurso

de engodo de protagonismo juvenil que afirma está contribuindo com a “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei 13.415/17. art.35-A; §7º).

A proposta atual já em 2016 iniciou um amplo projeto de divulgação por meio de propagandas em canais de TV e Internet, apresentando as mudanças e destacando o papel do estudante nesse processo, uma vez que o currículo estaria agora de acordo com as suas escolhas vocacionais. Assim, para criar um simulacro positivo de que esse processo educativo seria democrático, escutas públicas foram feitas buscando convencer a população de que as mudanças não eram apenas desejo de um grupo, mas da sociedade em geral.

No entanto, tal processo foi falsamente democrático, sendo apenas parcial, uma vez que não acolheram as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p.8), revelando, assim, os reais objetivos de “transformar a escola em instituição que visa exclusivamente à manutenção de uma estrutura de poder, mediante, reprodução do saber, imposto pelos grupos dominantes” (SILVA, 2022) , que apenas querem preparar o jovem para o mercado de trabalho, já que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional (BRASIL, 2018, p. 43).

Face a estes objetivos, dada a flexibilidade e autonomia das novas diretrizes e bases da educação nacional e ancoradas na Base Comum Curricular, as secretarias estaduais de educação fizeram “diferentes arranjos” para compor a parte diversificada do currículo. Centralizadas em capitais, longe das pequenas cidades, começaram a traçar também a organização curricular por escutas, as quais no estado do Tocantins foram realizadas em 2020 e início de 2021, em meio à pandemia, período em que grande parte dos alunos, residentes na zona rural, por não terem acesso à internet, realizavam atividades impressas e disponibilizadas na escola quinzenalmente. Sem serem ouvidos, são hoje submetidos a cursarem 1.200 horas de novas disciplinas que para eles, em boa parte, não fazem sentido, pois como aduz Silva:

diante das peculiaridades de ser desse sujeito e de seu modo de interagir com os outros, com os textos, com o mundo, pela sua história de vida e de formação, pelos seus interesses de leitura, etc., há que se concluir que coexistem diferentes possibilidades de produção de sentido” (SILVA, 2017, p. 210).

Sem considerar as diferenças culturais e sociais, os sistemas educacionais vigentes tendem a mecanizar as aulas com temáticas previamente elencadas em seus cadernos de orientações e agendas de aula com datas para serem seguidas pelos docentes. Nesse regime de programação, que se “instaura pela repetição e pela previsibilidade”, os conteúdos parecem operar para o

esvaziamento do sentido, visto que a programação, por mais ingênua que seja, tende a manipular o querer fazer e o querer ser do estudante, uma vez que

a manipulação aponta para transformar o mundo mediante uma conduta estratégica prévia que tem em vista, se não em todos os casos os “estados de alma”, ao menos a competência de outro sujeito, o “querer fazer” que o levará a agir, seja operando por si mesmo sobre o mundo como tal, seja manipulando por sua vez outro sujeito, seja até mesmo segundo outro procedimento que ainda falta por identificar e por definir. (LANDOWSKI, 2014, p. 22);

Portanto, ao induzirem os estudantes a cursarem Itinerários Formativos, previamente selecionados pela Secretaria de Educação do Estado, há uma manipulação que busca apenas moldá-los, não para viverem o que desejam, mas apenas atuarem em favor do próprio estado. Uma concepção de educação dentro desse modelo torna o professor um sujeito executante, reduzindo-o ao papel temático de mero reproduzidor de conceitos que trabalha em função de criar comportamentos condicionados.

Além das aulas programadas³, observa-se que o excesso de disciplinas tem esvaziado o sentido dessa nova proposta. O estudante tem uma enorme quantidade de informações que passam a ser automatizadas pela própria organização do calendário escolar. O sistema educacional do novo ensino médio pauta-se em um modelo neoliberalista que transforma a escola em um agente ideológico a serviço da classe dominante. Há uma intencionalidade ao se manipular práticas educacionais atuais. A escola da contemporaneidade, por meio da programação, minimiza os riscos dos sujeitos ao estabelecer acordos orientados por comportamentos padrões e até mesmo previsíveis (SOARES, SILVA, p.06, 2022).

Entretanto, como sujeitos construtores de sentido, os estudantes diante das primeiras experiências provam o enfado, como diz Landowski, “esse estado da alma no qual o mundo vazio de sentido, de interesse de valor, dá a impressão de estar ausente e no qual, correlativamente, permanece prostrado no sentido de sua própria incapacidade de existir” (LANDOWSKI, 2014, P.14). Diante desse estado de alma, passam a criar outros sentidos, a perceberem que, por meio da resistência e de um discurso de rejeição às propostas e às metodologias, suas vozes podem alterar a realidade educacional vigente.

Protagonismo juvenil: vídeo de protesto

³ Para Landowski, a programação preside, em primeiro lugar, as atividades de tipo *tecnológico* que concernem as nossas relações com as coisas. Mas ela pode também subjazer a um modo de organização social e política de tipo *tecnocrático*, no que tange às relações entre as pessoas. Dado que esses dois aspectos podem muito bem seguir de mãos dadas, quanto melhor se conseguir conjugá-los mais se aproximará de um regime de segurança perfeita, sem acidentes nem desvio de qualquer tipo. Sua Aliança culmina na organização de sociedades totalitárias de tipo burocrático, espécies de máquinas humanas a serviço da máquina de produção. (LANDOWSKI, 2014, p. 32)

O vídeo⁴ em análise foi produzido pelos estudantes da 3^o série do Ensino Médio do turno matutino de uma escola situada no interior do Tocantins. A sugestão de produção do trabalho em equipe foi uma orientação da professora da disciplina de Língua Portuguesa após um debate que surgiu logo no início da aula sobre a nova proposta de ensino. O que motivou a professora sugerir tal atividade deu-se pela resistência de alguns alunos em não entrar na sala durante as aulas da parte diversificada cujos componentes curriculares são Projeto de Vida, Eletiva e Trilhas de Aprofundamento no estado do Tocantins. A discussão não estava programada, mas tornou-se objeto da aula, uma vez que diante da relutância da turma em não participar, a docente viu a necessidade de questionamentos em busca de respostas para tais comportamentos. Vale ressaltar, que na escola já se tornou comum muitos alunos ficarem fora das salas em qualquer aula das disciplinas referentes aos itinerários formativos.

Na instituição de ensino em questão, a disciplina de Eletiva, para essa turma, ocorre toda segunda-feira, no 3^o horário. Nesse momento, os estudantes saem das turmas habituais e entram na turma que eles escolheram participar. A escolha desse itinerário formativo ocorre no início de cada semestre, após a apresentação dos professores que já decidiram quais temáticas irão trabalhar. Passado esse momento, os alunos inscrevem-se na Eletiva que mais lhe chamou a atenção ou encontrou mais afinidade. Mesmo diante da escolha desse momento “falsamente democrático” (pois preenchido a quantidade de vagas na turma, o estudante é obrigado a participar de outra mesmo sem querer), muitos preferem não participar das aulas, ficando no pátio da escola. No entanto, segundo a normativa da lei 13.415/17, esse componente curricular é obrigatório, já que ao final do ensino médio, o estudante deverá ter 1.200 horas de participação nos itinerários formativos.

O vídeo foi produzido por 5 alunos e inicia com a identificação da turma (fig.1), em letras brancas, maiúsculas, sobre um fundo vermelho destacando-se do preto, mas não apresenta os nomes dos componentes. A opção de não se identificarem leva-nos a inferir que os posicionamentos ali apresentados não são apenas dos cinco alunos, mas de toda turma composta por vinte e nove vozes que irão se expressar em uma produção de um minuto e doze segundos.

⁴ <https://www.instagram.com/reel/C0Nao85LOZ0/?igshid=ODhhZWM5NmIwOQ==>



(fig.1)

Antes de expor o título, tem-se na filmagem a imagem de um painel (fig.2) que foi confeccionado em 2022 pela gestora da unidade de ensino para divulgação da implementação do Novo Ensino Médio na instituição. Observa-se nele o brasão da unidade de ensino, parte do nome do colégio e a palavra “eletivas” que se repete várias vezes dentro de uma forma geométrica triangular, com as cores do Estado do Tocantins.



(fig.2)

Do início ao título, as imagens que se sucedem são transmitidas em quatorze segundos. Como trilha, escolhem uma música instrumental que trará uma sequência repetitiva de notas que se sucedem, alternando-se entre lentas e aceleradas. Esse recurso na linguagem musical objetiva conduzir o ouvinte à percepção de que algo trágico e/ou assustador está prestes a acontecer. Nesse sentido, Tatit explica:

O tempo musical, para Brelet⁵, é um dispositivo formal para se pensar a relação entre elementos contínuos e descontínuos traduzindo as diferenças sonoras em intensidades (“elãs”, impulsos) que promovem retomadas incessantes de seus próprios temas e motivos, compondo, por fim, em outro nível, uma nova continuidade a que chamamos duração musical. (TATIT, 2019, p. 62)

Tal duração musical constitui-se de uma “narratividade generalizada” (TATIT, 2019, p. 27), isto é uma narrativa não verbal que acontece por meio de transformações e mudanças de estados, além de outros elementos da gramática narrativa de Greimas⁶, tais como, modalização e argumentação. Desse modo, percebemos na música que inicia o vídeo uma tonalidade e um ritmo que suscitam emoções como agonia e ansiedade, as quais serão materializadas na tela pela linguagem verbal que anuncia o título: “Trágico e Novo Ensino Médio”, em letras brancas que se ressaltam na tela em tom de alerta destacando-se no fundo preto. A relação entre a sinfonia e o texto verbal converge-se em uma relação intrínseca na narrativa direcionada a alguém. Assim, vemos funcionando o modelo semiótico de Greimas.

Nas palavras de Tatit, “todo enunciador é, por definição, um destinador que pretende persuadir seu enunciatário (ou destinatário) e com ele celebrar um contrato veridictório (baseado num consenso cognitivo) ou, ao menos, fiduciário (baseado numa relação de confiança.) (TATIT, 2019, p. 27). Ao enunciarem, os alunos utilizam-se do primeiro contrato, trazendo ao longo da narrativa discursiva provas de veridicção. Ademais, o cromatismo empregado na oposição preto/branco, já antecipa a posição discursiva com abordagem disfórica, haja vista que o plano de fundo onde predomina o preto, produz efeito negativo, conforme pode ser observado na figura 3.



(figura 3)

⁵ Gisèle Brelet - musicóloga, filósofa, autora do livro *Le temps musical*, 1949. Obra que inspira a criação do Semiótica tensiva de Zilberbeg (2006). (TATIT, 2019, p. 61).

⁶ GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica Estrutural*. São Paulo, Cultrix, 1973 [1996].

Os adjetivos trágico e novo em dimensões menores em relação à expressão Ensino Médio em conjunção com a trilha musical manifestam as transformações dos estados passionais materializados no sincretismo das linguagens que se cruzam, traduzindo o próprio sentir dos sujeitos enunciadoreis. Esse sincretismo movimenta-se pelas direções tensivas, as quais Zilberberg⁷ identificou como subjacentes aos dois movimentos canônicos: direção descendente (dada pela falta) e direção ascendente (própria da liquidação). (TATIT, 2019, p.32). Segundo Tatit (idem), o que está em jogo nas duas dimensões “é a intensidade da competência modal e dos papéis desempenhados pelos actantes.” Nesse jogo, temos como actantes alunos e professores, os primeiros recusando uma manipulação, criando, assim, um antiprograma⁸, uma vez que se sentem em disjunção com o novo ensino médio (objeto/valor) e com os outros sujeitos; os segundos tentando entrar em conjunção com os sujeitos da antiprogramação, dada a falha na competência modal de manipulá-los e passando ao status de destinatários desse antiprograma. Rompe-se a continuidade inicial na relação entre esses actantes, dando surgimento a um novo acontecimento⁹.

Ainda quanto à música, ela se destaca pelos acordes de dois instrumentos clássicos: piano (tons menores) e violino (notas aceleradas). A seleção musical vem intensificar o termo trágico que pela colocação na estrutura frasal, no início, elimina a possibilidade de o receptor questionar a não tragicidade do novo ensino. A repetição de notas com a união dos tons indica sentimentos introspectivos tais como medo, tristeza e decepção, ao mesmo tempo que transmite sensação de agonia, desespero e fuga.

A harmonia entre tons, juntamente com o verbal, vai produzindo o parecer do sentido que, para a Semiótica, “apreende-se por meio das formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam, tornando-se comunicável e partilhável” (Bertrand, 2003. p.11). Ao integrarem a música com o enunciado, vão construindo sentidos, revelando de forma tensiva seus discursos e sentimentos quanto à nova proposta de ensino. Segundo Tatit, Zilberberg, ao desenvolver a noção de tensividade, a identificou como “o que se conserva, o que subsiste na disjunção e, portanto, como a própria temporalidade.” (TATIT, 2019, p.64). No vídeo, a duração (temporalidade), abreviada no andamento musical e verbal, denota o estado disjuntivo de seus enunciadoreis. Os tons traduzem esses sentimentos de falta, aguçam no ouvinte/destinatário

⁷ ZILBERBERG, Claude. Elementos da Semiótica Tensiva. Cotia (SP), Ateliê Editorial, 2011 [2006].

⁸ FR. PROGRAMME NARRATIF; INGL. NARRATIVE PROGRAM. 1. O programa narrativo (abreviado como PN) é um sintagma* elementar da sintaxe* narrativa, constituído de um enunciado de fazer* que rege um enunciado de estado*. (GREIMAS e COURTÉS. Dicionário de Semiótica, 2021, p. 388)

⁹ Para Greimas, acontecimento é “mensagem organizada numa estrutura actancial imutável.” Para Zilberberg, é “um conceito central da hipótese tensiva”. (TATIT, 2019, p. 34)

sensações de terror e o conduzem a partilhar das mesmas angústias; pelo próprio contexto em que o vídeo emerge, está claro que os estudantes buscam seduzir o ouvinte à adesão às opiniões ali apresentadas.

Para sustentarem o argumento de que o novo ensino é trágico, os estudantes selecionam duas reportagens (fig.4). Os recortes foram extraídos do telejornal exibido pela TV Cultura (03 de novembro de 2021) e TV Brasil (15 de março de 2023). No entanto, não seguem a estrutura frasal exposta da tela anterior, visto que, primeiramente, expõem a reportagem divulgada em 2021 que narra de forma positiva a satisfação que a maioria dos estudantes do ensino médio da época demonstravam em relação à nova proposta.



(figura 4)

Os estudantes destacam da primeira reportagem o vocábulo “satisfeitos”, no entanto que no “aqui” e “agora”, momento da enunciação enunciada, passa a ser questionável (fig.5), assumindo suas posições como sujeitos, além de convocar o enunciatário para questionar-se, também, diante do atual contexto em que estão inseridos. O segundo fragmento de reportagem funciona como contradiscurso ao primeiro. Pela escolha discursiva, o enunciador, através da interrogação, convoca o enunciatário a assumir um posicionamento discursivo, ao mesmo tempo que, implicitamente, já apresenta o seu.



(figura 5)

Ao projetarem o termo “satisfeitos” o narrador silencia-se. O silenciar sugere os fatos que se sucedem: a insatisfação que será exposta na segunda reportagem que narra os inúmeros protestos ocorridos no país em março deste ano. Além da narrativa da apresentadora, são exibidas imagens de estudantes (fig.6) com faixas e cartazes, protestando e pedindo a revogação da lei de 16 de fevereiro de 2017. Há uma nova convocação, evocando a força estudantil e o seu legado de luta. Durante a exposição das reportagens e imagens, os instrumentos musicais mudam. A trilha sonora muda de intensidade, destacando-se uma vocalização que se aproxima aos padrões do canto gregoriano, indicando percurso para fins trágicos dos épicos ou das narrativas de cinema.



(fig. 6)

Esse sentimento de busca pela adesão aos protestos também pode ser notado pela escolha do narrador, sendo outro recurso argumentativo, pois recorrem à voz não humana produzida por aplicativos que usam Inteligência Artificial para narração de enunciados. Sabe-se que é comum esse recurso em vídeos que circulam em aplicativos como Reels, Tik ToK etc. Entretanto, ao contrário do que comumente se publica na rede social, a voz não é feminina com timbre agudo, representando a voz materna carinhosa e meiga, mas escolhe-se a voz masculina grave para produzirem um sentido de imposição, visto que o objetivo é claro: levar o destinatário a sentir temor das consequências dessa nova proposta que para esses alunos é trágica.

Os estudantes poderiam ter escolhido um dos componentes do grupo para a narração, mas a escolha de um deles limitaria seus objetivos, pois seria apenas mais uma voz em meio a tantas vozes que protestam, individualizando apenas um grupo de alunos. O recurso da não identificação da voz generaliza e representa a voz da impessoalidade. A *debreamagem enunciativa*¹⁰ na voz metálica corrobora para a compreensão do discurso de protesto. A não identificação conduz-nos ao entendimento de que as ideias ali defendidas não são apenas da instituição, porém de todos os estudantes do país.

Outra vez, a relação sincrética entre a sinfonia e o enunciado mostra a oposição entre os pares trágico/novo, satisfeitos/insatisfeitos, entre aquilo que foi programado e que, hipoteticamente, seria algo transformador na vida da classe estudantil, uma vez que a proposta tem por “objetivo oportunizar o protagonismo, à vivência de situações de aprendizagem que refletem seus interesses, ao desenvolvimento integral e ainda valorizam a criatividade pedagógica do professor” (SEDUC/ TO). Todavia, tal objetivo muitas vezes não é alcançado em virtude das normativas que determinam como deverão ser elaboradas as eletivas. As regras, de fato, não abrem possibilidade nem para criar situações que reflitam a vivência dos estudantes, nem para a criatividade pedagógica do professor, uma vez que há de se seguir inúmeros procedimentos elencados pela secretaria de educação, além da pasta pedagógica que irá julgar se a eletiva de fato atende às exigências deles e não da unidade de ensino. Face ao exposto, muitos docentes apenas reproduzem eletivas já prontas em cadernos disponibilizados pela própria SEDUC (TO).

Entre uma reportagem e outra, entre os enunciados que emergem na escuridão da tela, o vídeo silencia. Para Tatit (2010, p. 57), “o silêncio é o nada, forjado pelo excesso de velocidade e pela confusão total dos limites, mas é também o tudo, proveniente de uma duração interminável

¹⁰ DEBREAMAGEM s.f. FR. DÉBRAYAGE; INGL. SHIFTING OUT

3. Partindo do sujeito da enunciação, implícito, mas produtor do enunciado, pode-se, pois, projetar (no momento do ato de linguagem ou do seu simulacro no interior do discurso), instalando-os no discurso, quer actantes da enunciação, quer actantes do enunciado. No primeiro caso, opera-se uma **debreamagem enunciativa**, no segundo, uma **debreamagem enunciva**. (GREIMAS e COURTÉS. Dicionário de Semiótica, 2021, p. 112)

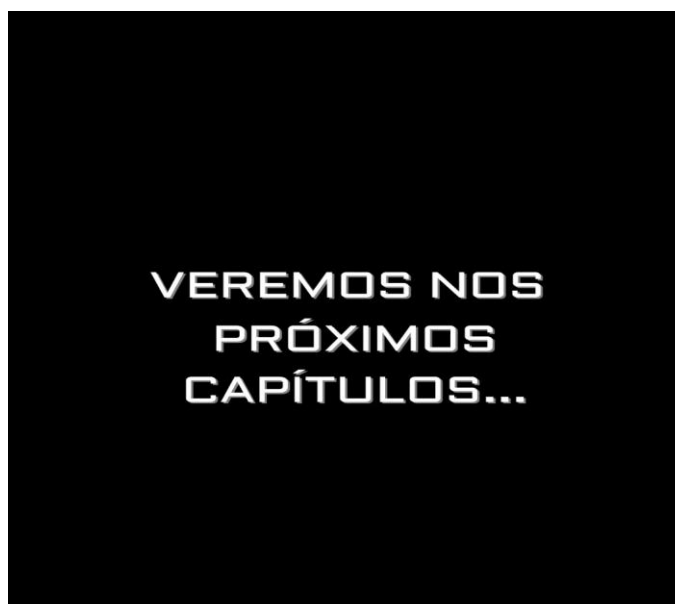
que consome o sentido de progresso e cria a sensação de que o tempo parou”. Essa pausa na linguagem musical é o momento de reflexão. Ao silenciar a música, provoca-se um suspense em quem assiste, uma parada necessária para dar continuidade à fluência do pensamento em torno da narrativa apresentada. Por isso, o silêncio surge para chamar a atenção do destinatário. A pausa leva aos questionamentos sobre o que de fato é o novo ensino (amigo ou pior inimigo?), induzindo-o a reflexão, bem como a optar-se pela escolha de um dos termos. Todavia, a oposição apresentada, pela presença do adjetivo pior, já induz para uma resposta, além de ressaltar o estado de transformação dos sujeitos, visto que, ao menos, no início havia sentimentos positivos materializados nos vocábulos novo, satisfeitos, amigo, demonstrando os estados passionais de euforia, uma vez que a nova proposta, por meio da sedução, prometia aos estudantes de que viveriam o não vivido, que seriam protagonistas e que participariam das escolhas de seu processo formativo.



(figura 7)

Dado ao não cumprimento da promessa, em tom de protesto, evocam os sons de tambores e batusques para despertar os sentimentos de guerra e luta. Esses sons de percussão estão relacionados a rituais, marcha, luta em prol de um objetivo. Assim, representam a resistência, o protesto. A seleção desse trecho musical objetiva, portanto, motivar outros estudantes, recrutando-

os a aderirem à luta em prol da revogação desse novo modelo de ensino. Mesmo os enunciados sendo construídos de forma interrogativa, não temos resposta na tela seguinte, mas apenas convida o ouvinte para que aguarde, juntamente com eles (veremos - 1ª pessoa do plural) as cenas dos próximos capítulos, deixando inacabado o desfecho da narrativa, ao menos de forma explícita.



(figura 8)

No entanto, pela própria organização da produção, verifica-se que, na perspectiva dos estudantes, as cenas dos próximos capítulos serão catastróficas, pois o título da narrativa já antecede o final. Os próximos capítulos já estão definidos, portanto, pela própria estrutura desse ensino programado “por sua própria lógica, a desembocar em uma forma paradoxal do trágico (LANDOWSKI, 2014, P..84). As reticências dão sentido de continuidade e direcionam a uma reflexão sobre esse modelo educacional, corroborando com o pensamento de que essa novela continuará, pois não haverá revogação, apenas adaptações que darão a falsa ilusão de que haverá melhorias, uma vez que, dada a flexibilidade e autonomia de sua base (BNCC), os estados ainda continuarão a serviço da classe dominante.

Considerações finais

A nova proposta de ensino de fato tem alterado os ânimos da classe estudantil e provocado nos professores uma exaustiva carga de trabalho para execução da proposta em face da parte diversificada e dos percalços que vão surgindo, a exemplo da rejeição por parte dos estudantes. É evidente as transformações dos estados passionais observados a partir do discurso deles, pois

durante um bom período, antes da implantação em todo país, ouvia-se relatos dentro do ambiente escolar de que seria uma mudança voltada para melhoria da educação e contribuiria para as escolhas profissionais. No entanto, o modelo que inicialmente foi inaugurado em 56 escolas-piloto no Estado do Tocantins em 2019 não se enquadraria nas demais unidades de ensino de tempo parcial que tiveram de fazer “múltiplos arranjos” para adaptar os horários de aula às demandas das novas disciplinas.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser um território de luta e resistência. Os estudantes não estão satisfeitos com o que foi proposto e agora recusam-se a contribuir com o modelo centrado em metodologias que buscam apenas prepará-los para avaliações externas como a prova SAEB ou para um mercado de trabalho e não para vida. As aulas, ausentes de sentido, parecem acentuar, ainda mais, as lacunas entre o aluno das escolas pública e privada.

É preciso, portanto, pensar em práticas educacionais, tal como a semiótica didática, cuja intenção está voltada para despertar o olhar crítico por meio do trabalho com diversas leituras; práticas que levem em consideração o contexto em que os actantes estão inseridos, as quais se voltem para negociar sentidos e que garantam, de fato, a autonomia de cada instituição de ensino.

É também de vital importância que cada professor e professora reflita sobre o seu papel nesse processo de aprendizagem, reconhecendo-se como um não sujeito, ser assujeitado diante do sistema educacional, quando o seu *fazer* não ultrapassa o regime da programação, de forma que os sentidos da aprendizagem se tornam vazios de afetos, de sensibilidade e de conhecimento. Compreender que o espaço da sala de aula é lugar de aprendizagens múltiplas na interação com os sujeitos que dele participam, é o primeiro passo para um regime de ajustamento¹¹ entre actantes para que haja conjunção necessária com o objeto/valor; fora disso, não há aprendizagem.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica Estrutural*. São Paulo, Cultrix, 1973 [1996].

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph (Org.). *Dicionário de Semiótica*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

¹¹ O que denominamos ajustamento não consiste nem em adaptar-se unilateralmente a um outro ator, nem, em sentido inverso em levar esse outro a submeter-se ao primeiro. [...] (LANDOWSKI, 2014, p. 48) Com o ajustamento, acabamos de reconhecer esses mesmos sujeitos como dotados, ademais, de um corpo e, por isso mesmo, de uma sensibilidade. Consequentemente, a interação não mais se assentará sobre o *fazer crer* mas sobre o *fazer sentir* não mais sobre a persuasão entre inteligências mas sobre o contágio entre sensibilidades [...] (LANDOWSKI, 2014, p. 48)

LANDOWSKI, E. *Regimes de sentido e formas de interação*. EntreLetras, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016.

LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. Tradução de Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014b

SILVA, L. H. O. *Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática*. In: BRITO, A. R.; SILVA, L. H. O.; SOARES, E. P. Divulgando conhecimento de linguagem: pesquisas em línguas e literaturas no Ensino Fundamental. Rio Branco: Nepan, 2017.

SILVA, L. H. O.. *Por uma semiótica do vivido: entrevista com o sociosemiótico Eric Landowski*. CASA (Araraquara), v. 12, p. 345-361, 2014.

SOARES FILHO, A. C. ; SILVA, L. H. O. . *Os nervos do esqueleto: interações humanas na peça A invasão, de Dias Gomes*. Travessias Interativas, v. 12, p. 1-15, 2022

TATIT, Luiz. *Musicando a semiótica: ensaios*. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. *Passos da Semiótica tensiva*. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2019.

ZILBERBERG, Claude. *Elementos da Semiótica Tensiva*. Cotia (SP), Ateliê Editorial, 2011 [2006].

<https://www.youtube.com/watch?v=9Bn6x-A1u8E>

Recebido em: 30/11/2023

Aprovado em: 20/2/2024

A QUADRINIZAÇÃO DA RESISTÊNCIA NEGRA EM “CUMBE”: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA PARA A ANÁLISE DE HQs

*THE COMIC ADAPTATION OF BLACK RESISTANCE IN “CUMBE”: CONTRIBUTIONS OF
SEMIOTICS TO THE ANALYSIS OF COMICS*

*LA ADAPTACIÓN DE LA RESISTENCIA NEGRA EN “CUMBE”: CONTRIBUCIONES DE LA
SEMIÓTICA PARA EL ANÁLISIS DE LOS DE LOS CÓMICS*

Ana Paula Pinheiro da Silveira¹
Antonio Lemes Guerra Junior²
Wanderlei de Sousa Lopes³

Resumo: O ensino de Língua Portuguesa, conforme os referenciais normativos em vigência no país, deve contemplar, como alguns de seus eixos, a leitura e a análise linguística/semiótica de textos. No entanto, a efetiva abordagem de unidades textuais construídas em diferentes códigos depende da aplicabilidade de um aparato teórico-metodológico capaz de sustentar práticas de leitura envolvendo essas múltiplas linguagens. O objetivo deste artigo, a partir dessa perspectiva, é apresentar uma proposta de análise de histórias em quadrinhos (HQs) sob um viés semiótico. A base teórica que delinea a proposta ancora-se na Semiótica Discursiva, de linha francesa, com a mobilização, em especial, dos princípios que norteiam uma análise da tensividade. Elegendo como texto-base a HQ “Cumbe”, de Marcelo D’Salet, é construída uma trajetória analítica que evidencia o processo e os mecanismos de construção dos efeitos de sentido. Os resultados destacam a importância efetiva do objeto como ferramenta para explorar questões fundamentais de representação e identidade racial por meio dos quadrinhos.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Análise semiótica. Leitura. Texto sincrético. Quadrinhos.

Abstract: The teaching of the Portuguese language, according to the normative references in force in the country, should encompass, as some of its axes, the reading and linguistic/semiotic analysis of texts. However, the effective approach to textual units constructed in different codes depends on the applicability of a theoretical-methodological apparatus capable of supporting reading practices involving these multiple languages. The objective of this article, from this perspective, is to present a proposal for the analysis of comics from a semiotic standpoint. The theoretical basis that outlines the proposal is anchored in Discursive Semiotics, from the French school, mobilizing especially the principles that guide an analysis of tensivity. Selecting Marcelo D’Salet’s comic

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora do Curso de Letras Português e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - *Campus* Curitiba). apsilveira@utfpr.edu.br / orcid.org/0000-0001-6951-6425

² Doutor em Estudos da Linguagem (UEL). Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). guerrajr@uel.br / orcid.org/0000-0002-8771-908X

³ Mestre em Estudos de Linguagens (UTFPR). Professor da Educação Básica. wandersl@yahoo.com.br / orcid.org/0000-0001-5349-3281

“Cumbe” as the base text, an analytical trajectory is constructed that highlights the process and mechanisms of constructing meaning effects. The results emphasize the effective importance of the object as a tool for exploring fundamental issues of representation and racial identity through comics.

Keywords: Portuguese language teaching. Semiotic analysis. Reading. Syncretic text. Comics.

Resumen: La enseñanza de la lengua portuguesa, de acuerdo con los referentes normativos vigentes en el país, debe abarcar, como algunos de sus ejes, la lectura y el análisis lingüístico/semiótico de textos. Sin embargo, el enfoque efectivo de unidades textuales construidas en diferentes códigos depende de la aplicabilidad de un aparato teórico-metodológico capaz de respaldar prácticas de lectura que involucren estos múltiples lenguajes. El objetivo de este artículo, desde esta perspectiva, es presentar una propuesta para el análisis de los cómics desde un punto de vista semiótico. La base teórica que delinea la propuesta se fundamenta en la Semiótica Discursiva, de línea francesa, movilizándolo especialmente los principios que guían un análisis de la tensividad. Seleccionando el cómic “Cumbe”, de Marcelo D’Saete, como texto base, se construye una trayectoria analítica que destaca el proceso y los mecanismos de construcción de los efectos de sentido. Los resultados destacan la importancia efectiva del objeto como herramienta para explorar cuestiones fundamentales de representación e identidad racial a través de los cómics.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua portuguesa. Análisis semiótico. Lectura. Texto sincrético. Cómics.

Introdução

Com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998) e, posteriormente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018), iniciou-se um processo de reorganização no ensino de Língua Portuguesa e, nesse contexto, a gramática, até então centro do currículo, cedeu lugar a uma proposta que envolve a articulação dos eixos da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística/semiótica, com enfoque nos gêneros discursivos. Nessa guinada, a compreensão do que é adequado, culto, canônico para ser lido na escola foi ganhando novas configurações, e, dentre os textos que começaram a ganhar certa visibilidade, encontram-se os textos sincréticos, como as histórias em quadrinhos (HQs)

No entanto, se a chegada das HQs na escola, por um lado, ratificou a leitura de um gênero com o qual os alunos já tinham certa proximidade⁴, por outro, apresentou ao professor novas

⁴ A 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Failla, 2021) demonstrou que as HQs ocupam o sexto lugar dos gêneros mais lidos, quando se trata de textos lidos com frequência – todos os dias ou pelo menos uma vez por semana – e sua leitura contempla todo o ensino básico, ou seja, desde o Ensino Fundamental I e se estende até o Ensino Superior.

possibilidades de trabalho, incluindo a abordagem de temas fundamentais, como aqueles relacionados ao racismo e à identidade negra. Essas mudanças, em curso, levam-nos à indagação de como fundamentar teoricamente a leitura desses textos.

Diante disso, como pesquisadores do texto e do discurso, aproximamo-nos da semiótica de linha francesa, individualizando nessa teoria a organização de um percurso de leitura, apresentado ao professor da Educação Básica como uma possibilidade de intersecção entre a leitura e a história. O objetivo deste artigo, a partir dessa perspectiva, portanto, é apresentar uma proposta de análise de histórias em quadrinhos (HQs) sob um viés semiótico.

Dentre as diversas possibilidades de abordar uma HQ, que poderia aproximar-se dos objetivos da escola, pareceu-nos que *Cumbe* (D'SALETE, 2018) reunia alguns requisitos importantes que justificavam a nossa escolha. Era uma *graphic novel* aprovada no PNLD Literário 2018 (categoria *Ensino Médio – Língua Portuguesa*, gênero *Livro de imagens e livros de histórias em quadrinhos*) e que teve milhares de exemplares impressos e distribuídos às escolas públicas do Brasil, o que ratificava a importância e a sua visibilidade. Além disso, ela havia sido agraciada pelo *Prêmio Eisner*, de 2018, e se propunha a esquadrihar a história dos negros a partir de suas próprias perspectivas, conforme preconiza a Lei Federal n.º 10.639, de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica.

Publicada originalmente em 2014 e reeditada em 2018, a obra *Cumbe* aborda quatro contos em HQs que exploram a vida dos povos escravizados negros, principalmente originários de Angola, que habitavam aqui no Brasil sob opressão imposta pelos colonizadores brancos europeus. Embora as histórias sejam independentes entre si, o autor destaca a possibilidade de leitura conjunta. A obra foi fundamentada em estudos sobre o período escravocrata e colonial, utilizando diversas fontes bibliográficas especializadas na historiografia, incluindo pesquisas em regiões do Nordeste e análise de fontes de artistas holandeses do século XVII no Recife.

Para enunciar os resultados dessas nossas indagações, estruturamos o artigo, além da introdução e das considerações finais, em seções que discutem: (i) aspectos teóricos da abordagem de HQs; (ii) a aplicabilidade da semiótica greimasiana como um aporte teórico-metodológico para a leitura de HQs; (iii) o enredo da HQ *Cumbe* (D'SALETE, 2018); a (iv) a análise dessa HQ, com foco nos mecanismos de construção dos sentidos; e (v) a discussão dos achados no percurso analítico.

Em busca de um objeto de valor: teorias para a leitura de HQs

A abordagem das HQs no ambiente acadêmico brasileiro é relativamente nova. Em 1974, a primeira pesquisa acadêmica sobre o tema foi conduzida por Antonio Luiz Cagnin (VERGUEIRO, 2015, p. 12). No ano seguinte, essa pesquisa deu origem à obra *Os Quadrinhos*, publicada pela editora Ática. Esse trabalho pioneiro não apenas contribuiu para o campo das HQs, mas também desempenhou um papel significativo na legitimação dessa forma de arte.

As HQs abrangem uma ampla gama de tópicos de pesquisa devido à sua natureza interdisciplinar. Pesquisadores exploram o mundo dos quadrinhos a partir de perspectivas variadas, incluindo literatura, comunicação, artes, história e sociologia. No entanto, quando restringimos a pesquisa à representação afrodescendente nas HQs, o escopo se estreita consideravelmente. As pesquisas nesse campo podem ser divididas em duas categorias: abordagens generalistas, que tratam da representatividade do negro nas histórias de super-heróis (*Marvel* e/ou *DC Comics*⁵) e nas HQs brasileiras; e abordagens mais específicas, que se concentram em um número limitado de obras.

Um exemplo de pesquisa generalista é a tese de Nobuyoshi Chinen (2013), intitulada *O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros*. O autor realizou uma análise quantitativa e qualitativa da representação do negro nas HQs brasileiras, abrangendo o período de 1869 a 2011, e baseou sua pesquisa em uma amostragem intencional de fontes, como livros teóricos, teses, artigos e matérias de revistas e jornais, além de *sites* relacionados a personagens. Suas descobertas demonstram que, do final do século XIX até 1970, prevaleceu o modelo estereotipado e preconceituoso de representação da figura do negro. Mas as conquistas políticas e sociais da comunidade afro-brasileira nos últimos anos, oriundas de reivindicações de suas mobilizações, condicionaram a ascensão econômica e a promulgação da lei que torna obrigatório o conteúdo sobre a sua cultura na educação básica brasileira. Na visão de Chinen (2013), essas mudanças propiciaram, nas abordagens na nona arte brasileira, a comunidade afro-brasileira a ganhar “espaço com o intuito de trazer personagens negros para o primeiro plano e criar identificação com os leitores afro-brasileiros” (CHINEN, 2013, p. 263-264).

Outro exemplo mais específico é o artigo “Interface do herói nos quadrinhos brasileiros: questões didáticas e políticas” (BOTTON et al., 2019), que analisa três obras quadrinísticas: *Barão do Serro Azul* (arte de Marcelo Lopes e roteiro de Carol Sakura); *A Revolta dos Canudos* (arte de José

⁵ O significado da sigla *DC* é *Detective Comics*, empresa mundialmente conhecida por deter os direitos autorais de personagens como *Batman*, *Superman*, *Flash*, etc.

Aguiar e roteiro de André Diniz); e *Cumbe* (Marcelo D'Salete). A pesquisa constatou que *Cumbe* se destaca por sua abordagem contestadora da história tradicional, dando voz aos negros em seu cotidiano e destacando a luta da comunidade como um todo. Por outro lado, *Barão do Serro Azul*, na perspectiva da historiografia, é a mais tradicionalista, pois não aborda a importância das minorias negras no processo de abolição da escravatura.

As discussões empreendidas por Chinen (2013) e por Botton et al. (2019) demonstram que há ainda muito a ser pesquisado no campo das HQs, especialmente no que diz respeito ao papel dos afrodescendentes na conquista de direitos sociais. Além disso, o trabalho pioneiro de Cagnin continua sendo uma referência importante, já que ele é reconhecido como pioneiro na estruturação das HQs como uma forma de expressão artística independente no Brasil. Ele as definiu como “um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelos desenhos [e] a linguagem escrita” (CAGNIN, 1975, p. 25), ainda que enfatizasse a predominância da imagem sobre o texto: “as histórias em quadrinhos mudas são, por definição, as verdadeiras e autênticas histórias em quadrinhos, uma vez que não se vale de outro código senão do icônico para contar uma história” (CAGNIN, 2015, p. 34).

Outra definição importante de HQs é a de Paulo Ramos (2014), o qual segue “a *linha teórica* que vê os quadrinhos como um grande rótulo [hipergênero] que agrega vários gêneros [autônomos] que compartilham a mesma linguagem em textos predominantemente narrativos” (RAMOS, 2014, p. 21, destaque do autor). A definição de Ramos (2014) sobre HQs, como ele revela, é baseada na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos e na noção de hipergênero, usada pelo linguista francês Dominique Maingueneau. Assim, nessa perspectiva, os quadrinhos comportam também as extintas fotonovelas⁶ e a arte em quadrinho único, como as charges e os cartuns.

Dessas discussões, leituras e análises, é possível inferir que as HQs são um hipergênero, conforme Ramos (2014), constituído predominantemente por imagens ou figuras pictóricas e textos verbais, mas com a preponderância do texto visual sobre o verbal, conforme Cagnin (2015).

Na próxima seção, apresentamos um panorama da semiótica discursiva e descrevemos o Percorso Gerativo de Sentidos, perspectiva teórica que servirá de base para a análise de *Cumbe* (D'SALETE, 2018).

⁶ Visão não compartilhada por Cagnin (2015).

Semiótica greimasiana, uma teoria para análise de quadrinhos?

Diferentemente das demais semióticas, que enfatizam a relação entre os signos, a *greimasiana* (ou *discursiva*, ou *francesa*) estuda a significação. Nesse contexto, o texto não se limita ao domínio verbal, mas engloba também elementos visuais, plásticos e sincréticos. “Portanto, o texto é para o especialista das linguagens – o semioticista –, aquilo que se dá a apreender, o conjunto dos fatos e dos fenômenos que ele se presta a analisar” (FONTANILLE, 2012, p. 85). Em outros termos, a semiótica francesa busca explicitar as condições da apreensão e da produção do sentido do texto, tomado de forma lata. Contudo, não se deve tomar essa teoria como uma que “cuida da gênese do texto, estudando seu processo de elaboração, mas também não é uma ciência da interpretação do texto [...], a semiótica se detém no texto e nas relações que garantem a construção de efeitos de sentido e não a sua interpretação” (PIETROFORTE, 2009, p. 101).

Adentrando no objeto de análise da semiótica greimasiana, o texto pode ser definido como uma relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo. O primeiro concerne ao significado do texto, ou seja, “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2007, p. 7). O segundo diz respeito ao significante – à forma de manifestação do conteúdo, que pode ser verbal (as línguas naturais), plástico (fotografia, escultura, pintura, etc.) ou sincrético, que liga várias linguagens de manifestação (cinema, HQ, música, entre outros). Assim sendo, o mesmo conteúdo pode ser apresentado em diferentes formas de expressão, por exemplo, um conto pode ser adaptado para uma HQ, um longa ou curta-metragem, uma música, etc.

Para descrever os processos de significação do texto, uma das propostas metodológicas iniciais da semiótica, conforme salienta Barros (2007), sugeridas por L. Hjelmslev, envolve a abstração das diferentes manifestações, sejam elas visuais, verbais, sincréticas, e a análise, inicialmente, do plano do conteúdo. Essa análise concebe o sentido como um processo gerativo, constituído por três níveis, cada um com sua própria sintaxe e semântica. No entanto, o sentido do texto emerge da relação entre as três etapas. Em outras palavras, o Percurso Gerativo do Sentido (PGS) acontece do mais simples ao mais complexo e concreto.

No primeiro nível do PGS, o *fundamental*, o sentido é construído a partir de uma rede de relações. Essa rede é composta por categorias semânticas, definidas com base nos valores colocados em discurso e sempre tomadas pela relação entre dois termos.

Os valores que revestem esses termos são convertidos em objetos de valor no segundo nível, o *narrativo*. É nesse estágio que o sujeito oscila entre estar em conjunção ou em disjunção em

relação aos objetos de valor. Além disso, há relação entre sujeitos que simulam as ações humanas no mundo, como disputas pelo mesmo objeto de valor, julgamentos, manipulações. Assim, no nível narrativo, há um esquema que envolve um programa de base e outros subordinados. A realização desse programa de base é denominada realização da *performance*. Para alcançar essa realização, o sujeito narrativo deve ser competente ou deve obter competência por meio de um objeto ou de outrem. Todavia, as narrativas não se limitam apenas às relações de estados de coisas; elas também envolvem os *estados de alma do sujeito*, que operam com outros objetos, as paixões, que determinam o sujeito narrativo.

Na perspectiva da semiótica, a paixão está sempre presente no discurso, e o sujeito da enunciação é um sujeito apaixonado. No entanto, a paixão estudada pela semiótica é uma paixão representada, que existe no mundo do texto. Ela é construída a partir de um arranjo de elementos linguísticos, modalidades que podem ser ajustadas de acordo com uma teoria, contendo elementos de *tempo* e *aspecto*: “a paixão é o efeito de sentido gerado pelo arranjo desses elementos linguísticos” (FIORIN, 2007, p. 60).

Ainda, a paixão pode aparecer de dois modos distintos: (I) mencionada por meio de lexemas, quando se diz, por exemplo, que o personagem sentiu “inveja”. Nesse caso, a análise deve se concentrar no lexema específico no interior de uma dada cultura; (II) por meio de uma narrativa, ou seja, representada no enredo, onde se vê o componente passional manifestando-se⁷ no sujeito e influenciando a forma como ele percebe os outros sujeitos na narrativa.

É importante ressaltar que, a fim de evitar confusões entre os termos que pertencem à esfera da narrativa, como sujeito, objeto, destinador e antissujeito, e aqueles que se referem às personagens e às outras pessoas do discurso, a semiótica estabelece a distinção entre eles. Os primeiros são designados como actantes narrativos, enquanto os demais são reconhecidos como atores do discurso. Isso ajuda a estabelecer clareza conceitual na análise.

Por fim, no terceiro nível, o *discursivo*, concentra-se o estudo da semionarratividade, que emerge da articulação entre os níveis fundamental e narrativo. Por intermédio da enunciação⁸, as estruturas e os processos semionarrativos são identificados e realizados. A enunciação em ato, isto é, o discurso possibilita “apreender não somente os produtos cristalizados ou convencionais da

⁷ Para Fiorin (2007), a paixão aparece de duas formas: dita ou representada no enunciado ou pela enunciação, criando o tom do texto, o qual é mensurado por marcas de acentuação gráficas (entre outras maneiras) em um texto verbal.

⁸ Em semiótica, enunciação é balizada como a instância de produção do enunciado, concebida na relação entre enunciador e enunciatário (ditos sujeitos da enunciação).

atividade semiótica, mas também, e principalmente, os próprios atos semióticos. Pois o discurso é [...] um ato de presença: a instância de discurso [é] [...] um corpo sensível que se exprime” (FONTANILLE, 2012, p. 83).

Nesse contexto, são analisadas as categorias de pessoa, tempo e espaço presentes no discurso, bem como os percursos temáticos, elementos abstratos que estruturam e explicam a realidade. Além disso, são analisadas as figuras, elementos concretos que, quando articulados em um percurso figurativo, se correlacionam com pelo menos um percurso temático e constroem simulacros do mundo, revestindo os temas que lhe são velados.

Se, em dado momento, o plano de expressão foi deixado de lado na teoria semiótica, ele é apreendido como propósito de estudo quando se relaciona com uma forma do conteúdo. A relação entre os planos de conteúdo e de expressão é denominada semissimbólica. Pietroforte (2015), seguindo a visão de Jean-Marie Floch sobre a análise do texto visual, elucida a relação semissimbólica como arbitrária, pois é fixada em determinado contexto e motivada pela relação constituída entre os dois planos da linguagem.

Nas relações semissimbólicas verbais, as correlações entre os planos do conteúdo e de expressão ocorrem por meio de associações fonológicas. Por outro lado, nas relações semissimbólicas plásticas, as categorias de expressão podem ser de três maneiras: cromáticas, que definem as cores; eidéticas, as quais determinam as formas; e topológicas, que determinam a distribuição de formas e cores no espaço. Desse modo, por exemplo, a categoria cromática *claro vs. escuro* pode ser correlacionada com a categoria semântica *opressão vs. liberdade*; de forma análoga, a categoria eidética *pontiagudo vs. arredondado* e a topológica *central vs. marginal* podem ser correlacionadas, respectivamente, com as categorias semânticas *morte vs. vida* e *natureza vs. cultura*, entre outras possibilidades. Todavia, em caso de não existência de relações semissimbólicas, “deve-se, portanto, considerar os limites do semissimbolismo na análise das semióticas plásticas e procurar resolver a questão teórica da análise semiótica da história em quadrinhos de outro ponto de vista” (PIETROFORTE, 2009, p. 20).

Conforme mostramos anteriormente, a semiótica está sempre em construção. Assim, atualmente, esse outro ponto de vista sugerido por Pietroforte (2009) é a semiótica tensiva, a qual teve a sua primeira sistematização em *Tensão e significação* (FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001). O foco da semiótica tensiva é a dimensão contínua do sentido. Essencialmente, no que tange à fundamentação do sentido, as operações de afirmação e negação que ocorrem no nível fundamental foram sobrepostas por inflexões tônicas, e a definição dos termos simples na geração de sentido

foi reconsiderada em termos complexos, ou seja, todo termo é estabelecido pelas tensões entre os dois eixos, o de intensidade e o de extensidade (FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001, p. 19-20). Exemplificando, o par *quente* e *frio* é representado em um quadrado semiótico como termos contrários, sendo observáveis termos contraditórios (*não quente* e *não frio*), complexo (*quente + frio*) e neutro (*não quente + não frio*), todos resultando em *morno*. Por outro lado, no esquema tensivo, o par é denominado subcontrários, em que: *quente* pode ser considerado como *abrasivo/escaldante*; *morno* pode se aproximar do *morno quente* ou do *morno frio*; e *frio* pode ser considerado como *gélido*. Assim, em uma escala gradual entre o *quente* e o *frio*, podem-se considerar inúmeras possibilidades, sem criar a aparência de negação do conteúdo pressuposto (ZILBERBERG, 2004).

A semiótica tensiva baseia-se em uma abordagem fenomenológica, o que implica que o sujeito está presente no mundo e é afetado por ele, sentindo e experimentando os fenômenos do mundo. Contudo, Zilberberg (2011) define o sujeito como ambivalente: o da *apreensão*, que é apreendido inesperadamente sem aviso prévio pelo objeto; e o do *foco*, que focaliza o objeto antecipadamente graças à lentidão de sua chegada de um ponto ao outro. Em outras palavras, os eixos de intensidade e extensidade se organizam em torno do sujeito da percepção. Segundo Zilberberg (2011, p. 285-286):

Esse exame superficial nos fornece uma fisionomia do sujeito *ambivalente*: a dualidade dos modos de eficiência⁹ [pervir¹⁰ vs. sobrevir] faz do sujeito do estado um ser ao sabor do acontecimento que o despoja, sem a menor cerimônia, das competências geradoras de sua confiança em si e de sua coragem diante das adversidades da vida cotidiana. Em compensação, a dualidade dos grandes operadores discursivos [implicação vs. concessão] atribui ao sujeito uma capacidade de denegação – segundo alguns, de revolta – que lhe permite contradizer diretamente o que lhe foi imposto.

Explicados alguns conceitos da semiótica tensiva, permanece a dúvida: por que a semiótica tensiva é profícua nas abordagens de textos sincréticos? Em primeiro lugar, diferentemente do semissimbolismo de Floch e da semiótica *standard*, que abordam o sentido sob a perspectiva descontínua, uma das bases da semiótica tensiva é por definição o sentido contínuo, evidenciando, assim, a temporalidade. Em segundo lugar, de acordo com Pietroforte (2009), Fontanille e

⁹ Na entrada *sobrevir* do glossário, lê-se: “o sobrevir é um dos modos de eficiência, ou seja, uma das maneiras pelas quais uma grandeza ingressa no campo de presença e ali se estabelece” (ZILBERBERG, 2011, p. 277).

¹⁰ Vocábulo arcaico que procede da mesma raiz latina *pervenire*, o qual originou o verbo francês *parvenir*. Os tradutores de *Elementos de semiótica tensiva* citam José Pedro Machado, que confirma a entrada de *pervir* no português do século XIV, e a aceção próxima designada por Zilberberg (2011) é: “chegar de um ponto ao outro, chegar ao fim”.

Zilberberg, amparados em Hjelmlev, formulam que o sentido é um termo semiótico complexo gerado pela relação entre os eixos da intensidade (regente) e extensidade (regido). Em síntese, com base em Lemos (2016, p. 348-349):

É por essa característica generalizante que as categorias tensivas se revelam tão adequadas a estabelecer a ligação entre expressão e conteúdo, a mesma que se reconhece no semissimbolismo. Se discutíamos que a diferença entre um sistema simbólico e um sistema semissimbólico é a de que naquele há uma relação termo a termo entre a expressão e o conteúdo, enquanto neste a relação se dá entre categorias, talvez seja plausível dizer que a semiótica tensiva oferece o termo complexo que subsume a categoria da expressão e a do conteúdo .

Em um dos capítulos da obra *Desvendando quadrinhos*, de Scott McCloud (2008), além da possibilidade de mensurar o quão árduo é o processo de criação de HQs, é possível apontar similaridades e diferenças com a semiótica tensiva. Primeiramente, o autor diagnostica e prescreve elementos primordiais de escolhas e ferramentas para que o artista consiga levar o seu enunciatário a envolver-se com a história, a ler a sua HQ. Ele explica que, para que haja clareza na narrativa da HQ, é necessário que o enunciador saiba fazer boas escolhas em relação ao momento, enquadramento, imagens, palavras e fluxos, e que “não há limites para o que você pode pôr em uma página em branco desde que você compreenda os princípios sobre os quais se constroem todas as narrativas em quadrinhos. Em suma não há regras” (MCCLLOUD, 2008, p. 5).

McCloud (2008) defende a interligação desses elementos, pelo fato de estarem vinculados ao propósito do enunciador em fazer-ver, revelar ou ocultar informações. O conceito de momento está intrinsecamente ligado ao tipo de transição que será realizada, seja destacando o momento, a ação, o sujeito, a cena, os aspectos, ou usando uma não sequência. Por sua vez, o enquadramento refere-se à orientação que o leitor recebe, abrangendo a experiência do espaço, da posição e do foco, o que exige escolhas relativas a ângulos, distância, altura e centralização da câmera.

As imagens desempenham um papel crucial, representando como o enunciador utiliza figuras, símbolos e recursos artísticos e gráficos para conduzir o leitor a compreender as emoções das personagens. No contexto das palavras, a atenção volta-se para a maneira como os recursos linguísticos e literários são empregados na construção da significação, incorporando também valores, efeitos sonoros e a integração/desenho.

O fluxo, por sua vez, é essencial para proporcionar uma experiência transparente e intuitiva. Pode-se afirmar que ele também dita o ritmo da leitura por meio do arranjo dos quadrinhos. Assim, todos esses elementos convergem harmoniosamente para criar uma narrativa visualmente rica e

significativa. Não obstante, nos passos de McCloud (2008), para o artista obter êxito na construção de HQs, ele necessita também persuadir o seu público a continuar com ele. Para tanto, há dois caminhos: a intensidade da apresentação; e o conteúdo da história em si.

Cabe-nos ressaltar que o termo “intensidade” serve para “designar aquelas técnicas visuais que conferem a um quadrinho, contraste, dinamismo, empolgação gráfica, ou uma sensação de urgência” (MCCLLOUD, 2008, p. 45). Nesse contexto, o desafio do quadrinista ao narrar a sua história vai ser buscar em que medida deve usar mais os elementos da clareza do que os da intensidade, e vice-versa. Afinal, segundo McCloud (2008, p. 09), “se a história que você tem na cabeça for tão envolvente, por si mesma, contá-la sem rodeios, com o máximo de clareza, pode ser a única persuasão de que seu público precisará”.

A partir das reflexões desenvolvidas nesta seção, foi possível compreender que a produção de sentidos em uma HQ vai depender de uma série de escolhas do enunciador para levar o seu enunciatário a fazer ver, a voltar o olhar para uma imagem, um momento, uma palavra, um enquadramento, que pode ser descrito com mais clareza ou mais intensidade, como poderá ser observado nas análises da HQ *Cumbe* (D’SALETE, 2018), desenvolvidas na sequência.

Ajustando as lentes: o enredo

De origem banta, “cumbe” é um termo que engloba significados como “sol, dia, luz, fogo e força traçada aos reis e à forma de elaborar e compreender a vida e a história” (SLENES, 1991 apud D’SALETE, 2018, p. 169). Entretanto, na narrativa de D’Salete (2018), esse termo também simboliza a resistência dos negros africanos que, nascidos livres, foram forçados a trabalhos compulsórios no Brasil. Com uma linguagem que economiza no verbal, seja por intermédio de balões de fala ou legendas, há de se destacar que grande parte das falas é proferida pelos personagens negros. Privados do direito à palavra durante a escravidão, de contar a história e memória de seu povo, as personagens gradualmente se apropriam da fala, utilizando enunciados curtos enquanto tramam uma insurreição. A palavra “cumbe” também serve como senha para acessar o local onde a resistência está sendo planejada, sugerindo que a “ausência *vs.* presença” da palavra está relacionada à conscientização e à expressão de um projeto de resistência.

A história, ambientada em uma fazenda brasileira no século XVII, tematiza a escravidão e a luta contra a opressão por meio de um grupo de escravos rebeldes que conspira contra o regime escravocrata em busca da liberdade. Na articulação do plano, são estabelecidas algumas regras, incluindo a proibição de atacar os espíões infiltrados no grupo. Todavia, ao adentrar no local combinado para a reunião dos membros, o personagem central – Ganzo – rompe essa regra e acusa um dos membros de traição.

Diante disso, o líder, Ofraso, tenta conter o agressor, enquanto a anciã sai em defesa do suposto traidor. Em seguida, o local é invadido pelas forças escravocratas. Mesmo em menor número e desvantagem bélica, o grupo rebelde enfrenta ainda o revés de Dandá, o caso amoroso de Ganzo, tomada como refém e ameaçada para revelar o líder dos insurrectos. Incapaz de suportar a pressão, Dandá aponta para o líder. No entanto, o suposto traidor se coloca à frente do disparo da arma de fogo e, antes de morrer, faz um pedido para que Ganzo pegue a zagaia. Por seu turno, ele atira a mencionada arma no homem branco, que representa a opressão do povo negro, no papel actancial de antissujeito agressor.

Assim, inicia-se um conflito armado geral com o aniquilamento de quase todos os membros do grupo rebelde. Não obstante, no desfecho da história, a anciã, que desempenha a função de preservar a memória do povo, afirma: “Cumbe virá novamente. Cumbe é força... ele sempre retorna” (D’SALETE, 2018, p. 128). Assim, indica que novas forças de resistências virão.

Sintonizando a teoria à análise de *Cumbe*

Este artigo, no contexto do ensino de linguagens, demanda uma reflexão sobre como a leitura de um texto sincrético pode ser analisada e apresentada na Educação Básica. Fiorin (2009), ao abordar a leitura na escola, destaca a importância de fornecer ao aluno uma metodologia eficaz para compreender como os sentidos são gerados no texto. Para o autor, “não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele. [...] A finalidade de um livro que apresenta uma gramática do discurso é tornar explícitos mecanismos implícitos da estruturação e interpretação de textos (FIORIN, 2009, p. 9-10).

Nesse contexto, para realizar a análise de *Cumbe*, mobilizamos a metodologia do PGS, fundamentada na semiótica francesa, conforme discutido. Pretendemos examinar como ocorrem

as relações discursivas, a organização dos percursos temáticos e figurativos, assim como suas finalidades. Nessa fase inicial, o nosso olhar vai se concentrar na análise do plano de conteúdo. Posteriormente, numa segunda etapa, procuraremos observar aspectos do plano de expressão da HQ, buscando determinar “os processos que organizam a composição plástica do texto que, ao contrário de incidirem sobre um único quadrinho, incidem sobre a totalidade da história” (PIETROFORTE, 2015, p. 92). Tais processos asseguram a coesão plástica entre as vinhetas ao longo da leitura do leitor.

Ao contrário das HQs no estilo de super-heróis, onde o líder geralmente é o foco principal, na narrativa de *Cumbe*, o destaque incide sobre dois coadjuvantes¹¹, membros de um grupo de escravos que comungam o mesmo objeto de valor, a liberdade: especialmente, Ganzo, o sujeito operador que realiza as transformações na história; e, em menor grau, um ator sem nome¹², a quem denominamos “ator C”. Em contrapartida, os antissujeitos, as personagens que nessa narrativa obstaculizam a conjunção dos sujeitos com o seu objeto de valor, são o regime escravocrata e espiões infiltrados no grupo de escravos rebeldes.

Ainda que tenhamos, nessa análise, procurado identificar quais seriam as personagens que ocupam os papéis de sujeito e de antissujeito, poderíamos dizer que eles representam um grupo social, aqueles que oprimem, desfrutam do trabalho dos negros e vão realizar ações para que eles permaneçam no estado de escravidão, e os negros que lutam pela liberdade. Nesse sentido, em se tratando do nível fundamental do PGS, a oposição semântica desse texto articula na narrativa a ideia de uma estrutura de poder que coloca em contraste *liberdade vs. escravidão*.

As três primeiras páginas, quase desprovidas de conteúdo verbal, com exceção do enunciado “Vocês devem se encontrar aqui” (D’SALETE, 2018, p. 89), marcam o início da narrativa. Ganzo, correndo à noite pelo vilarejo, espreita a fazenda onde é oprimido, dirigindo-se em direção ao ponto de encontro para a organização do motim. O deslocamento de Ganzo é cuidadoso e lento, o movimento do corpo curvado e os braços ligeiramente levantados instauram uma atmosfera de tensão. Na escuridão da noite, ele percorre os corredores da vila como se estivesse sendo observado. O olhar vigilante de um gato preto sugere um presságio de que algo

¹¹ Ocupa o lugar de sujeito operador o povo, a comunidade articulada, daí o papel do herói encontrar-se em dois coadjuvantes, que exprimem melhor a ideia de grupo, de coletividade.

¹² Muitos personagens nas HQs de D’Salete participam com papéis relevantes nos enredos, porém não têm nomes. O fato de D’Salete (2018) não nomear alguns de seus personagens, de certo modo, amplia a ideia de que a escravidão é algo que tolhe do escravizado a sua identidade, a sua história. Por isso, a importância da palavra da anciã, que, no contexto da obra, recorda a história de seu povo, portanto, a mantém viva, o que caracteriza a resistência.

nefasto está prestes a acontecer. Nesse ínterim, ao avistar o símbolo cabinda¹³, ele recorda do último encontro com outros dois integrantes, e se instaura um diálogo (adaptado de D'Saete, 2018, p. 90):

Ator A: Vocês devem se encontrar aqui.

Ator A: A rebelião começa na vila quando Cumbe aparecer.

Ofraso: Temos traidores entre nós.

Ganzô: E apenas uma dúzia de homens.

Ator A: Não façam nada antes do dia combinado. Acabaremos com os traidores depois.

Ator A: Viremos com mais homens do Mocambo. Apenas esperem o momento certo.

Cabe-nos ressaltar que os atores não são apresentados à medida que adentram nas cenas, pelo contrário, são inseridos na narrativa de maneira surpreendente, em um jogo de revelações entre o enunciador, que apresenta o enredo *in media res*, e o enunciatário, o leitor, que precisa avançar na leitura para compreender o início da narrativa. Dessa forma, seguimos, na medida do possível, a estratégia do enunciador.

Fiorin (2016) demonstra que uma das marcas da enunciação presentes no enunciado é o acordo fiduciário entre o enunciador e o enunciatário. No verbete “fiduciário”, Greimas e Courtés (2008) estabelecem que o contrato fiduciário se assemelha a um *jogo* de um *fazer persuasivo*, por intermédio do destinador com a *adesão* por parte do destinatário. Assim, se o objeto do fazer persuasivo do destinador é o *dizer-verdadeiro*, necessariamente o contra objeto consiste em um *crer-verdadeiro* que o enunciatário designa ao discurso enunciado. Salientamos, mediante Greimas e Courtés (2008), que o contrato tem como consequência a modificação do estatuto (o ser e/ou parecer) de cada um dos sujeitos envolvidos. Além disso, a acepção do termo *contrato* é próxima ao de *troca*, e, para que ocorra, ambas as partes envolvidas devem estar asseguradas do *valor* do objeto a ser recebido em contrapartida.

Em síntese, o contrato fiduciário está diretamente ligado ao simulacro, uma imagem mental (virtual) que determinado indivíduo cria sobre outro. Desse modo, na troca de saberes dos enunciados apresentados no diálogo, temos um contrato fiduciário que pode ser reformulado desta forma: *Assim que os demais aliados do Mocambo chegarem, iniciaremos a rebelião e depois acabaremos com os traidores infiltrados*. Tal reformulação pauta-se, especialmente, nos seguintes enunciados: (1) não agir antes do dia combinado; (2) acabar com os traidores depois; e (3) esperar o momento certo.

¹³ No glossário da obra, D'Saete (2018) explicita que o povo cabinda vê o cágado como um símbolo de resistência.

Até então, Ganzo é um sujeito operador que está em fase de aquisição de competências para a realização da performance. Porém, ao entrar no abrigo e encontrar os outros rebeldes da vila, há uma pausa na ação, e surge um novo universo de significações passionais. Inicia-se uma intriga. Assim, Ganzo passa a ser “actante da iniciativa”¹⁴, e a HQ vale-se de um estreitamento repentino-progressivo. Em um jogo de articulações, a narrativa transita do desenrolar descritivo e narrativo para o passional, até atingir o pico máximo de tensão, como ilustra a Figura 1:

Figura 1 - Momento de identificação e reação de impulso de cólera na HQ



Fonte: adaptado de D'Saete (2018, p. 95 e 96).

Sob a luz da semiótica das paixões, entende-se por paixões os “efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito de estado. Essas qualificações organizam-se sob a forma de *arranjos sintagmáticos de modalidades* ou *configurações passionais*” (BARROS, 2007, p. 47, grifo da autora). Ademais, a partir das mudanças no curso dos anos de 1990, as paixões deixam de ser vistas meramente sob a perspectiva modal, que singulariza uma determinada manifestação passional. Desde então, “os sintagmas passionais associam várias dimensões, não apenas modais, mas, principalmente, as aspectuais, as temporais e outras” (SOLDI, 2008, p. 219).

¹⁴ Segundo Fontanille (2012), existe uma diferença de papéis entre *sujeito operador* (aquele que realiza a transformação) e *actante da iniciativa* (aquele que modifica o desenrolar dos fatos). Aquele pertence às estruturas do enredo, enquanto este às estruturas da intriga.

Reiteramos a importância de compreender as paixões na teoria semiótica para aprofundarmos a análise aqui proposta. Nesse sentido, ressaltamos que, em um texto, a paixão não surge de forma isolada; ela decorre de sentimentos anteriores, ou seja, uma emoção pode desencadear uma paixão. Para esclarecer essa dinâmica, recorreremos à comparação entre paixão e emoção, conforme abordado por Tomasi (2011), cuja pesquisa, centrada na obstinação, baseou-se nas contribuições teóricas de Greimas e Fontanille (1993) e de Fontanille e Zilberberg (2001):

[...] (a) do ponto de vista da foria, a emoção é produto da rapidez e da intensidade que, por sua vez, evolui de forma conversiva (mais rápido, mais intenso); a paixão, no entanto, é produto da desaceleração e da extensividade, evoluindo de forma contínua (mais lento, mais extenso), corroborando, assim, a duratividade aspectual da paixão; (b) do ponto de vista aspectual, a emoção configura-se como perda da duratividade; já a paixão comporta tal duratividade; (c) do ponto de vista modal, se prevalecem as valências da inibição sobre as da impulsão, instaura-se a surpresa (a emoção); já na obstinação, por exemplo, a impulsão do *querer ser* prevalece sobre a inibição (sustos) do *não poder ser* e do *saber não ser* [ainda]. O obstinado particulariza-se por manter o sujeito em estado de *continuar a fazer* [fazer apesar de X]. (TOMASI, 2011, p. 23)

Na obra *Semiótica das paixões* (GREIMAS e FONTANILLE, 1993), é apresentado um esboço do esquema patêmico. Posteriormente, Fontanille (2012, p. 130) o reformulou para adequar-se aos esquemas de tensão. Dessa maneira, em conformidade com o que adotaremos em nossa análise, temos a sequência canônica passional em um esquema: despertar afetivo → disposição → pivô passional → emoção → moralização.

O *despertar afetivo* é o momento no qual o actante é profundamente afetado, resultando em um despertar da sensibilidade. Nesse instante, ocorre uma perturbação na presença sentida em seu corpo, desencadeando simultaneamente uma modificação na intensidade e uma alteração quantitativa. A junção dessas mudanças impacta o fluxo da presença no campo, provocando ajuste no ritmo do percurso, seja por meio de suspensões ou acelerações, agitações ou desacelerações (FONTANILLE, 2012).

Na etapa subsequente, a *disposição* é o momento em que surge a *imagem* passional, representando a cena ou cenário que evocará sofrimento ou prazer no sujeito apaixonado. Dessa forma, a presença que invade o campo do sujeito, por meio da *imagem*, possibilita a criação de simulacros pertinentes.

O *pivô passional* refere-se à transformação que o sujeito experimenta ao compreender o sentido da perturbação (o *despertar*) e da imagem (a *disposição*) que o afetam. A partir desse momento, é possível identificar qual paixão é assumida pelo sujeito.

Por sua vez, a fase da *emoção* corresponde à manifestação do pivô passional, ou seja, o corpo do sujeito reage à tensão que ele sofre, podendo: tremer, irritar-se, gritar, entre outras manifestações. Em resumo, por meio de uma expressão observável, a emoção socializa a paixão e possibilita compreender a disposição interior do sujeito passional.

Ao final de seu percurso, na fase da *moralização*, após conclusão da etapa da emoção, seja ela intrínseca ou extrínseca ao sujeito passional, a paixão reflete os valores que a fundamenta. Esses valores são confrontados com as normas vigentes da sociedade, resultando em uma possível sanção positiva ou negativa. Essa avaliação varia de acordo com o grau de adesão ou oposição de cada comunidade, configurando-se como um julgamento social. Tais controles éticos desempenham a função de controlar “[...] uma intencionalidade diferente e incômoda e fixar o sentido que o actante apaixonado, por si só, não conseguiria estabilizar” (FONTANILLE, 2012, p. 133).

Considerando que, a princípio, os dicionários são registros de usos de uma língua, utilizaremos a definição do termo “cólera” em dois dicionários de línguas e culturas diferentes para direcionar a nossa análise semiótica. No dicionário francês, cólera significa: “1. violento descontentamento acompanhado de agressividade” (FONTANILLE, 2005, tradução nossa). Já no português, uma das acepções do termo no *Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS, 2001, p. 759) designa: “1 sentimento de violenta oposição contra o que revolta, escandaliza, molesta ou prejudica; intensa raiva facilmente provocável; ira”.

Do ponto de vista semântico, a diferença entre o significado de “cólera” no francês e no português reside em nuances específicas associadas ao contexto cultural e/ou à evolução histórica de cada língua. Embora ambas as definições indiquem um estado emocional intenso relacionado a descontentamento, agressividade e raiva, as conotações podem variar. No francês, a ênfase parece estar na intensidade do descontentamento, possivelmente sugerindo uma reação mais efusiva ou agressiva diante da provocação. Já no português, a acepção de “cólera” parece ampliar o escopo, indicando que a cólera pode surgir como resposta não apenas ao descontentamento, mas também a situações que revoltam, escandalizam, molestem ou prejudicam. Em resumo, enquanto ambas as definições compartilham elementos de raiva e intensidade emocional, as nuances específicas podem refletir diferenças culturais e de ênfase na interpretação dos estados emocionais associados à palavra “cólera” em cada idioma.

Greimas (2014 [1983]), em *Sobre o sentido II*, valeu-se da definição dicionarizada do termo em francês e desenvolveu o percurso canônico da cólera, constituído em três etapas. De acordo com Carmelino e Nascimento (2017), posteriormente, Fontanille (2005) reformulou esse percurso indicando essa estrutura: confiança → espera → frustração → descontentamento → agressividade → explosão.

O percurso canônico da cólera se estabelece em uma sequência de etapas: inicialmente, o sujeito (X) acredita em algo ou em alguém (Y), estabelecendo assim a *confiança* e passando à *espera*. Se o objeto da crença for “em alguma coisa”, a espera é simples (de estado), ou seja, entre o sujeito e o objeto de valor. Se for “em alguém”, a espera é fiduciária, e o sujeito de estado espera que o sujeito do fazer Y realize algo para que ele entre em conjunção com o objeto.

Na terceira etapa, o sujeito X sente, por meio do seu corpo sensível, a falta do seu objeto de valor, experienciando a *frustração*. Em seguida, ele avalia o que esperava de Y com o que de fato obteve. Em *descontentamento*, X se vê dividido entre o eu projetado no sujeito do querer (virtual) e o eu sujeito do saber (atualizado) – não realizado. Isso implica uma resposta contra Y, manifestada em tons explícitos de agressividade, já que X julga o sujeito Y como tratante, faltoso, etc., identificando Y como potencial antissujeito.

Dessa forma, a *agressividade* desenvolve uma sequência de confronto, manifestando-se “na emergência de um poder-fazer que pode se configurar no ódio ou na vingança” (CARMELINO; NASCIMENTO, 2017, p. 82). Por fim, na última fase, a *explosão*, ocorre um nível de tensão elevadíssimo, com o sujeito X agindo contra Y, outrora amigo agora inimigo, com o objetivo de resolver as pendências causadas por Y.

Diante disso, ao compararmos as definições dicionarizadas com o percurso canônico da cólera, torna-se evidente que a paixão da cólera presente no sujeito Ganzo não segue estritamente a descrição de Greimas e/ou Fontanille, uma vez não houve uma quebra direta de fé entre Ganzo e o ator C. Por outro lado, podemos considerar que o contrato fiduciário, um simulacro, esteja na ordem do que se espera do papel social de uma pessoa negra que sofre a opressão do sistema escravocrata. Nesse sentido, se X é negro, então deve se comportar como X.

Para exemplificar o que significaria essa expectativa ao atribuir um dever a todo um grupo social, podemos citar a polêmica gerada em 2017 em torno da figura da jornalista Glória Maria (1949-2023), da Rede Globo. Na ocasião, em suas redes sociais, ela publicou uma frase atribuída ao ator Morgan Freeman, também negro: “O dia em que pararmos de nos preocupar com Consciência Negra, Amarela, ou Branca e nos preocuparmos com Consciência Humana, o racismo

desaparece”. Ao relatar o acontecimento, o *Jornal Estadão*¹⁵ destacou que a postagem da jornalista relativiza a luta contra o racismo, ao afirmar: “Poucos dias antes do Dia da Consciência Negra, celebrado neste 20 de novembro, a jornalista Glória Maria fez uma publicação no mínimo ‘contra a maré’. Ela considerou ‘consciência humana’ como mais importante do que a ‘consciência negra’”. Como foi possível observar, a polêmica é gerada pelo fato de Glória Maria, citando Morgan Freeman, não reconhecer a importância do Dia da Consciência Negra. A relativização dessa data, que coloca em evidência a necessidade de reconhecermos o estado de sofrimento e opressão vividos pelos escravos e perpetuado na população negra no Brasil, gera, nesse caso, uma quebra do contrato de confiança. Isso porque se espera de alguém que sofreu o racismo que se coloque contrário às estruturas de poder que perpetuam a hegemonia branca.

Retomando as discussões sobre a obra de D’Saete (2018), Ganzo reconhece que o ator C encontrava-se, em uma cena, como coadjuvante na ação de castigo de um negro, o que caracteriza a quebra de um contrato, especificamente o compromisso de estar ao lado do seu povo. Ante o exposto, a Figura 2, a seguir, esclarece a sequência canônica passional da cólera de Ganzo:

Figura 2 - A sequência canônica da cólera do sujeito Ganzo na HQ



Fonte: Adaptado de D’Saete (2018, p. 97 e 109).

¹⁵ “Glória Maria posta frase polêmica sobre Consciência Negra”. *O Estado de S. Paulo*, 20 nov. 2017. Disponível em <https://tinyurl.com/ym36e2ms>. Acesso em: 30 nov. 2023.

Na vinheta um, é perceptível a etapa do despertar afetivo no personagem, marcada por uma parada, proporcionada pelo abalo/surpresa gerada pela presença do ator C. A vinheta três demonstra a fase de disposição, em que a imagem do ator C reflete a presença ameaçadora de um espião a serviço do regime escravocrata, conforme expresso posteriormente por Ganzo: “Mas ele é o traidor! Eu sei!” (D’SALETE, 2018, p. 97). Nesse trecho, entre as vinhetas cinco, seis e sete, ocorre a identificação do pivô passional, representando a revolta que toma o sujeito da intriga, tornando-o agressivo. As demais vinhetas que compõem a Figura 2 são manifestações da paixão que a figura do ator C mobiliza em Ganzo.

Nesse espaço passional, Ganzo, completamente afetado pela cólera, rompe o acordo de não atacar até que seja dada a ordem para que, desse modo, fosse possível punir os traidores, os infiltrados – e transforma a relação que era sujeito-objeto, em sujeito-antissujeito. Desse modo, Ganzo, pautando-se nas experiências vivenciadas pela presença do ator C, molda o julgamento como traidor pela condição de verdade (*ser + parecer*). Na cena, por meio de uma debreagem, Ganzo rememora um momento em que observa o ator C trabalhando para os brancos, ajudando a castigar os negros, amarrados com o chicote. Além disso, ao contrário dos demais, ele não possui marcas: “Cada um aqui tem suas marcas. Você não tem nenhuma... [...] ... Não tem porque é um *traidor!* Está com os brancos!” (D’SALETE, 2018, p. 103, grifo do autor).

Isso vai ao encontro do que observamos em *Cumbe* (D’SALETE, 2018), a busca por um comportamento, uma ação, um julgamento de valor que objetiva “o purismo” da raça e de valores. A práxis enunciativa de Ganzo está pautada em um regime de exclusão, do puro, isto é, uma das condições necessárias para fazer parte do grupo de rebeldes é ter escarificação¹⁶. Tal regime segue o conceito tensivo de triagem¹⁷ (ZILBERBERG, 2004).

Por outro lado, o ator C, julgado pelo sujeito da intriga como um espião infiltrado (antissujeito), é um actante que, *a priori*, parece não ter iniciativa e cumpre uma função pequena e

¹⁶ No glossário da obra, por “escarificação” entende-se “marcas corporais de iniciação e pertencimento feitas em qualquer parte do corpo, dos pés à face, das costas à pele sobre o crânio. Não é singularidade africana, mas ressaltamos aqui as irmandades e os estranhamentos, a dedicação e a pertença a entidades ou coletivos, demonstrados e incorporados pelas cicatrizes intencionais no rosto e peitos de escravizados e quilombolas” (D’SALETE, 2018, p. 170).

¹⁷ Zilberberg (2004), em *As condições semióticas da mestiçagem*, disserta sobre as práticas semióticas de triagem e mistura. Sintética e respectivamente, as operações de triagem e mistura correspondem a um movimento de fechamento e abertura reguladores da entrada e saída de elementos. No procedimento de triagem, por intermédio de um regime de exclusão, temos a valorização daquilo que é raro, puro e exclusivo. Já no procedimento de mistura, em uma operação de abertura e num regime de participação, seriam valorizados o numeroso, a expansão e o “misturado”.

programada. Fontanille (2012) define esse tipo de actante como não modalizado “M0”: um corpo que toma posição e que apenas reage às tensões, sensitivas e afetivas, que perpassam seu campo de presença. No entanto, existem marcas explícitas que se estabelecem como forças contrárias ao julgamento de valor, principalmente o papel actancial da anciã, como actante de controle:

ele modifica e desvia parcialmente a orientação do processo de comunicação. [...] como ele é sensível a outras informações diferentes daquelas a que é sensível o destinatário direto, ele filtrará o fluxo e desvirtuará o sentido. Além disso, se sua presença é conhecida dos dois parceiros diretos da troca, eles mesmos serão conduzidos a modificar suas estratégias de comunicação, em função dessa presença, e da escuta, das preocupações, das expectativas e das estratégias que eles atribuem ao destinatário indireto. (FONTANILLE, 2012, p. 161)

Retomando a sequência passional canônica, na última etapa (moralização), os discursos apaziguadores de Ofraso e, principalmente, da anciã ao ator C tem o efeito de reduzir drasticamente a intensidade da cólera do sujeito da intriga: “estarei de olho em você” (D’SALETE, 2018, p. 109). Além disso, diferentemente do sujeito da intriga, seus discursos são do tipo de *mistura*, isto é, de ordem participativa, em que se valoriza o numeroso, a expansão e o misturado. Assim, para aqueles dois, a condição de veridicção do julgamento é articulada pela estrutura modal *não ser + não parecer = falsidade*. Isso porque o ator C é conhecido desde bebê e não parece necessitar de marcas corporais de iniciação/pertencimento. Para o enunciatário (leitor), por sua vez, conforme apresentado, a condição de veridicção do julgamento sobre o ator C permanece em suspense.

É crucial ressaltar que “a identidade modal dos actantes pode ser caracterizada pelo *número de modalidades* que a define e pela *natureza das combinações* que ela contrai” (FONTANILLE, 2012, p. 178, grifo do autor). Portanto, deve-se observar a imanência dos actantes: rebeldes e/ou espião; logo, todos eles são modalizados pelo *poder (fazer ou ser) + saber + dever + crer* e se caracterizam do tipo “M4b”, denominado por Fontanille (2008) como ritual¹⁸ heterônimo. Dessa forma, o rebelde outorga mais forças ao *querer* do que a seus *deveres*; contrariamente, o espião – que de certa forma age de maneira resignada ao sistema – submete o seu *querer* à força do *dever*.

Durante a exposição passional, os actantes parecem esquecer o real motivo da reunião, e o tempo parece se arrastar mais lentamente, com foco (baixa extensão) incidindo, principalmente, em Ganzo, ator C, anciã e Ofraso, caracterizando uma intensidade alta. Após o discurso da anciã, ocorre a *parada da parada* – a continuação, retomada para a busca do objeto de valor. Isso leva a um

¹⁸ Infere um *crer* inerente compartilhado por todos os integrantes.

relaxamento emocional, uma maior amplitude do foco, abrindo espaço para outros actantes e uma aceleração do tempo, mais evidente na narrativa de *Cumbe*.

Logo em seguida, os rebeldes são surpreendidos pela força opressora escravocrata. Sob uma perspectiva bélica, os rebeldes se encontram em posições desfavoráveis, a situação piora quando Dandá – caso amoroso de Ganzo – é tomada como refém e intimada a revelar quem é o líder sob intimidação: “Mostre ou você não verá esse filho nascer” (D’SALETE, 2018, p. 115). A partir desse ponto, o impasse passional anterior entre Ganzo e o ator C termina. Para descrever essa transição, utilizaremos o conceito de *acontecimento* de Zilberberg (2007).

Diante da urgência de estudos que levam em consideração o aspecto sensível, os eventos imprevistos, Zilberberg (2007) propõe o conceito tensivo de acontecimento, por meio do seu correlato – o fato: “o acontecimento é o correlato hiperbólico do fato, do mesmo modo que o fato¹⁹ se inscreve como diminutivo do acontecimento” (ZILBERBERG, 2007, p. 16). Este último é raro, enquanto aquele é numeroso.

Zilberberg (2007) fundamenta o acontecimento decorrente da sincretização de três modos semióticos distintos: eficiência, existência e junção. O primeiro indica a forma como uma grandeza se estabelece no campo de presença de um sujeito: sendo lenta, caracteriza a modalidade do pervir; sendo rápida/abrupta, caracteriza o sobrevir. O segundo modo refere-se à variação entre os pares foco (requer um sujeito operador, que age rumo ao seu objetivo sem surpresa) e apreensão (requer um sujeito de estado passivo, que sofre, arrebatado, admirado). Por fim, o terceiro modo articula as modalidades de implicação (se a, então b) e concessão (embora a, todavia não b).

Retomando à *Cumbe* (D’SALETE, 2018), a Figura 3, a seguir, é corolário da ameaça expressa sofrida por Dandá. Nela, vê-se o apontamento da actante ao líder do movimento, além da conseqüente punição a ele. A cena revela que a punição com morte é uma conseqüência já conhecida e esperada pelos participantes do movimento, como evidenciado na primeira vinheta dessa figura. Em termos semióticos, no modo de eficiência, temos o pervir, pois tal grandeza já é instalada desde o momento em que os participantes insurrectos aderem ao movimento. No modo de existência, temos um antissujeito operador (carrasco) agindo sem surpresa próximo ao sujeito do fazer (Ofraso). Por fim, no modo de junção, a ordem implicativa – no caso, a morte do líder – servirá como exemplo de punição aos infratores. Assim, configura-se o exercício.

¹⁹ Posteriormente, mas ainda no mesmo artigo, Zilberberg (2007) empresta o termo “exercício” a partir das análises feitas por Claudel sobre as pinturas holandesas. Então, para ficarmos alinhados com a nossa referência bibliográfica, doravante, usaremos o termo “exercício”.

Na perspectiva de Silva (2016, p. 146), “segundo a lógica daquilo que se mostra casual, previsto, repetitivo, provoca menos os nossos sentidos e a nossa atenção, enquanto a novidade nos convoca mais sensivelmente”.

Figura 3 - Implicação ao líder do grupo



Fonte: Adaptado de D'Salete (2018, p. 114 e 115).

Chega-se, assim, ao acontecimento em *Cumbe* (D'SALETE, 2018), como ilustra a Figura 4:

Figura 4 - Íterim do pré ao pós-acontecimento



Fonte: Adaptado de D'Saete (2018, p. 116 e 117).

Na cena, destacamos o papel do ator C. Até então, ele se apresentava como um actante M0, no entanto, agora, ele assume a posição de um actante do tipo M4a, ritual autônomo, que pressupõe um crer específico (no caso, defender o líder acima de tudo). Por outro lado, Ganzo transita para o papel de um sujeito de estado, pois “o acontecimento quando é digno desse nome, absorve todo o agir e de momento deixa o sujeito estupefato apenas o *sufrer*. [...] sem cortesias, de tal modo o acontecimento pode ser considerado ao mesmo tempo a medida e a derrota do sujeito” (ZILBERBERG, 2011, p. 171). Destarte, o ator C age como um objeto de defesa instalado de forma abrupta (sobrevir) e, devido à maneira como ele invade a cena, provoca *apreensão* (como evidenciado no espanto de Dandá, na Figura 4). Embora o antisujeito tenha atirado no líder, o ator C posicionou-se à frente, protegendo-o com o seu corpo.

Contudo, é crucial ressaltar que há “uma direção que se impõe ao vivido, considerando as experiências tidas como significativas pelo sujeito, num estilo descendente que vai da tonicidade (exacerbação) para a atonia, que pode incidir sobre a nulidade da minimização” (SILVA, 2016, p. 148). O discurso do antissujeito, na Figura 4, está impregnado da lógica da implicação, o que não caracteriza o acontecimento. Todavia, como salienta Silva (2016), a tonicidade é subjetiva.

Portanto, a partir do esforço do actante-destinador em salvaguardar Ofraso, ocorre uma transformação na relação afetiva e cognitiva do grupo de rebelde, reorganizando a estrutura modal para: *poder + saber + dever + crer*, em que o *dever* – principalmente para Ganzo – prepondera sobre

as demais modalidades. Ademais, no percurso da sanção, em que o ator C é avaliado pelo sujeito Ganzo, a *performance* é sancionada como *mentirosa* (*parecer + não ser*).

Diante da análise aprofundada das vinhetas e quadros, centrando-se especialmente na paixão da cólera, emerge uma complexidade nas dinâmicas interativas entre os actantes, revelando-se nas nuances do percurso passional delineado por Fontanille e Greimas. A trajetória da cólera, desde o despertar afetivo até a fase da moralização, destaca-se como um intrincado tecido de relações modais e de poder. Observa-se uma transformação no papel do ator C, inicialmente M0 e, posteriormente, M4a, ressignificando sua função de modo autônomo, revelando a subjetividade da tonicidade. A intervenção decisiva do ator C, na Figura 4, ao proteger o líder, desencadeia uma reorganização na estrutura modal do grupo rebelde, enfatizando a predominância do dever, principalmente para Ganzo. Essa análise narrativa evidencia não apenas os elementos passíveis de categorização semântica, mas também a riqueza das relações passionais que permeiam a trama, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas psicossociais dos actantes em *Cumbe* (D'SALETE, 2018). Notavelmente, a revelação de que o ator C, inicialmente suspeito de traição, emerge como um defensor, adiciona camadas de complexidade ao enredo, desafiando as expectativas e evidenciando a intrincada natureza das paixões e julgamentos morais na narrativa.

Aumentando o *zoom* da análise

Embora a HQ *Cumbe* (D'SALETE, 2018) retrate, em última instância, a resistência dos escravizados africanos em prol da liberdade e contra o regime escravocrata no Brasil Colônia, a narrativa não se limita a uma representação maniqueísta entre *negros versus brancos*. Ao contrário, a HQ de D'Salete (2018) coloca a população afrodescendente em destaque, como indivíduos “comuns” – enfrentando conflitos tanto internos quanto externos, envolvendo não apenas a comunidade afrodescendente, mas também outras. Embora os desafios históricos sejam reconhecidos, e a obra em si traga a crua realidade e o sofrimento do povo africano trazido como escravo, o Brasil Colônia serve como pano de fundo contextual. D'Salete, inclusive, enfatiza que “suas obras são um desprendimento do incentivo dado pelas políticas afirmativas e pela lei 10.639/03” (DINIZ; CARDOSO, 2018, p. 2).

Assim, a representação discursiva do negro na obra de D'Salete (2018) transcende a reificação, e o processo de luta de emancipação dos escravizados é mais plenamente compreendido

sob a perspectiva da semiótica tensiva. Nesse contexto, a compreensão se dá de forma gradual e é representada em uma escala tensiva que inclui as categorias de: negro → mulato / pardo → branco.

O negro figurativiza o papel do escravo, representando aqueles que mais sofreram opressão. O branco, por sua vez, o papel do homem livre e opressor. O mulato/pardo ocupa um espaço intermediário e fronteiro, situando-se entre servidão (cativo) e nobreza (liberdade), o que lhe conferia maior probabilidade de desfrutar de alguns privilégios restritos aos brancos. Todavia, como observa Pessoa (2007), essa posição intermediária gerava desconfiança por parte dos negros em relação aos mulatos, uma vez que, sendo filhos de nobres ou de líderes locais, podiam experimentar, “de certo modo, o acesso facilitado ao mundo dos brancos; saindo assim do estado de servidão para o estado de nobreza” (PESSOA, 2007, p. 52).

Diante disso, os discursos presentes nas HQs, sejam transmitidos por meio de imagens sequenciadas, balões de fala ou legenda, revelam estratégias argumentativas significativas, moldando a recepção do enunciatário, ou seja, do leitor.

Embora a proposta de análise não se aprofunde na abordagem do componente visual, é importante destacar o fato de D’Salete (2018) adotar uma tradição estilística, que, por vezes, exclui totalmente ou reduz elementos verbais, ao longo de três páginas em *Cumbe*. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que as HQs compartilham características com o cinema e a fotografia. O silêncio e a estaticidade, mesmo na ausência de elementos verbais, podem sugerir som e movimento, dependendo do foco e da interpretação do observador. Portanto, em *Cumbe* (D’SALETE, 2018), o leitor é instigado a uma participação mais ativa no processo de interpretação das imagens sequenciadas, demandando uma atenção especial para reconhecer a presença do som, do movimento e do tempo. O enunciador, ao manipular o enunciatário, utiliza recursos plásticos, que evocam outros sentidos sensoriais, enquanto o enunciatário/leitor constrói sentidos para as ações das personagens, por meio das imagens que permitem a inferência dos sentimentos, da dor, da cólera, da surpresa, observadas nos gestos corporais, posturas e movimentos que afetam a percepção do espaço pessoal e social. Ademais, é relevante destacar que, em certos momentos, a fusão dos elementos verbais (balão e legenda) pode comprometer a compreensão do leitor desatento. As legendas, posicionadas de maneira não fixa (como na Figura 2, apresentada anteriormente), trazem os pensamentos dos narradores e personagens, nem sempre destacados na mesma vinheta em que elas estão presentes.

A análise do contexto histórico e social da representação de personagens negros nas HQs brasileiras, conforme Chinen (2013), destaca uma evolução significativa ao longo do tempo. Se,

anteriormente, o papel do homem negro era abordado secundariamente, a partir dos anos 1990, houve uma mudança positiva, trazendo personagens negros para o primeiro plano com o objetivo de criar identificação com os leitores de ascendência africana. A virada do milênio marcou um aumento notável nas HQs que valorizam a cultura afrodescendente, impulsionado por mudanças sociais, ascensão econômica e profissional de afrodescendentes, além de iniciativas oficiais, como a Lei Federal n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de conteúdos da cultura afro-brasileira na Educação Básica. Em uma análise específica da HQ *Cumbe* (D'SALETE, 2018), verificamos que aproximadamente 65% das vinhetas são compostas por personagens negros, enquanto 12% representam brancos, 6% possivelmente brancos ou mulatos, e os restantes 13% envolvem figuras espaciais diversas ou animais²⁰. Esse levantamento sugere uma representação significativa e valorização da diversidade étnica na obra.

No plano de expressão visual, os personagens de *Cumbe* (D'SALETE, 2018) são representados de maneira realista, facilitando a identificação visual e distinção entre eles. A organização das vinhetas e a transição entre elas seguem cinco tipos principais: ação para ação e sujeito para sujeito (no tempo presente da narrativa), cena para cena (delimitando diferentes tempos e espaços, como em *flashbacks*), e *planos médio* (corpo enquadrado por inteiro), *aproximado* (figura cortada à altura do peito), *americano* (figura enquadrada do joelho para cima) e *geral* (ângulo visual aberto). Essas técnicas contribuem para a compreensão das nuances entre os personagens e os diferentes momentos da narrativa.

De modo geral, as cenas que evidenciam a estrutura de poder dos donos de escravos são materializadas em enquadramentos em plano geral, permitindo a observação do mercado de escravos, das senzalas e da organização de poder em torno da casa grande e das propriedades. Essa estrutura opressora se contrapõe a cenas, também em plano geral, que mostram os negros na selva ou agrupados em ambientes que simbolizam o anseio pela liberdade, enquanto tramam a fuga ou a rebelião. Os momentos de resistência, nos quais se articulam os conflitos entre os donos de terra e os negros que lutam pela liberdade, assumem um plano médio ou americano, revelando as marcas

²⁰ De todas as figuras de animais que compõem o enredo de *Cumbe* (D'SALETE, 2018), sem dúvida, o gato preto é passível de significação semiótica. Assim, identificamos ao menos duas significações: (a) elemento de representação de tempo e espaço, funcionando como uma legenda indicativa ao leitor, anunciando (sem expressão verbal) que a narrativa que se segue é a do momento em que está sendo contada; (b) o gato como elemento mítico, uma vez que, em determinados pontos dessa HQ, ele se comporta de forma distinta, como um espectador em uma cena que envolve explosões com arma de fogo.

da tensão estabelecida no conflito entre os dois grupos. A abordagem realista e a clareza na estruturação visual fortalecem a expressão artística da obra.

Todavia, os traços distintivos entre os actantes que apoiam o *establishment* nem sempre são tão nítidos e objetivos como as representações convencionais em outras HQs. Isso é evidente, especialmente, no caso do possível pai do ator C (Figura 5, na sequência), cuja apresentação é breve e denotativa. Apesar dos lábios relativamente finos, o nariz é similar ao tipo negroide (formato mais achatado e largo, com narinas grandes e redondas), sugerindo a possibilidade de ascendência africana na modalização “crer ser”. Essa complexidade destaca a importância de uma análise minuciosa dos elementos visuais por parte do leitor para discernir as identidades dos personagens no enredo e alcançar uma compreensão mais abrangente. Em resumo, reiteramos a nossa análise à luz das considerações de Pietroforte (2008, p. 55):

[...] em semióticas verbais, como a imagem conceitual do conteúdo se manifesta no nível fonológico de análise linguística, as figuras não se confundem com os fonemas do plano de expressão. No entanto, porque em semióticas plásticas a expressão é da ordem do visível, é fácil confundir a imagem vista com a figura concebida no conteúdo.

Figura 5 - Possível pai do ator C



Fonte: Adaptado de D'Saete (2018, p. 106 e 107).

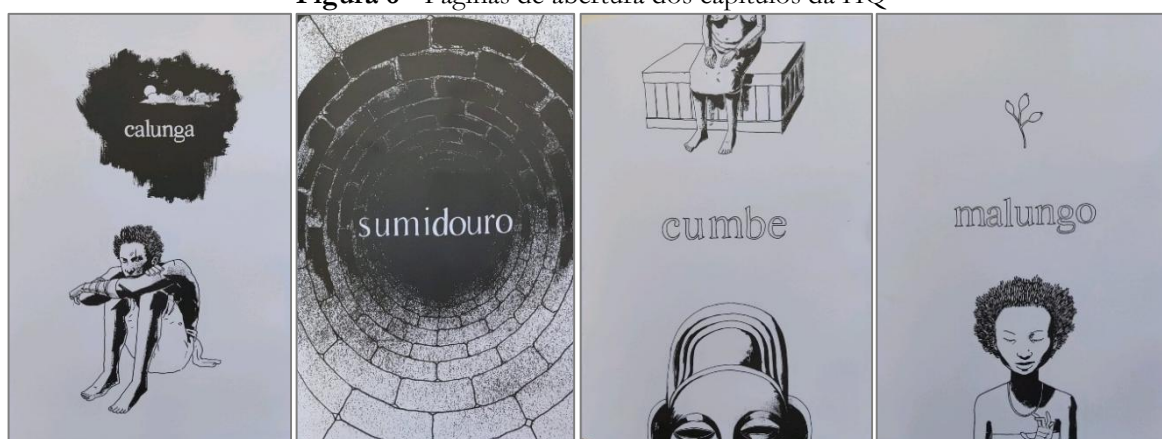
Em resumo, mais do que uma narrativa sobre rebeliões de negros escravizados em busca da liberdade contra os brancos, *Cumbe* (D'SALETE, 2018) desafia o leitor a realizar uma leitura aprofundada, atentando para todos os detalhes verbais e visuais. Nesse processo, a obra evoca os desafios sociorraciais enfrentados pelos mulatos durante o período colonial, quando a sociedade estava polarizada entre brancos e negros. Os mulatos, por ocuparem uma posição intermediária entre esses polos, eram vistos com desconfiança tanto pelos brancos quanto pelos negros. O discurso depreciativo dirigido aos mulatos, de certa forma, tinha o propósito de “recolocar as coisas nos moldes que a sociedade da época considerava corretos. A invenção do mulato é a solução que a sociedade do Brasil colonial encontra para corrigir uma transgressão das regras sociais estabelecidas” (PESSOA, 2018, p. 5, grifo do autor).

Do ponto de vista da escolha cromática, a obra *Cumbe* (D'SALETE, 2018) se revela como uma narrativa rica e complexa, utilizando predominantemente as cores preto e branco. A escolha dessas cores destaca a oposição sistemática que permeia os três grandes temas explorados na história, estando diretamente relacionada à maneira como a narrativa enuncia a história de brancos e negros, evidenciando as perspectivas de opressores e oprimidos: o primeiro tema aborda a resistência e a libertação dos negros africanos escravizados, destacando momentos de revolta e rebelião contra a opressão escravocrata, enfatizando a resiliência dos personagens diante das adversidades; no segundo tema, a obra mergulha nas relações de poder no sistema colonial,

revelando dinâmicas cruéis nas senzalas e plantações, evidenciando a exploração física, sexual e psicológica imposta aos escravizados; e, por fim, o terceiro tema aprofunda-se na complexidade das identidades afrodescendentes, explorando relações internas entre os próprios escravizados, tensões entre diferentes grupos étnicos e nuances das experiências individuais na escravidão.

Nesse sentido, a narrativa não se limita apenas à representação histórica, mas explora questões sociais e culturais relacionadas à diáspora africana no Brasil Colônia. A composição que inicia cada capítulo²¹, com a sincretização de palavra e imagem, como evidencia a sequência da Figura 6, ressalta aspectos culturais africanos, indicando que ali se inicia a história dos negros.

Figura 6 - Páginas de abertura dos capítulos da HQ



Fonte: Adaptado de D'Saete (2018, p. 7, 47, 85 e 131).

O terceiro capítulo, por exemplo, intitulado “Cumbe”, sinônimo de quilombo, também remete a vida, luz e fogo, e apresenta imagens da anciã e Chibinda Ilunga, reforçando o tempo

²¹ A análise dos títulos dos capítulos de *Cumbe* (D'SALETE, 2018) revela uma estrutura narrativa cuidadosamente elaborada pelo autor, que aborda diferentes facetas da experiência africana e afrodescendente durante o período escravocrata no Brasil Colônia. O primeiro capítulo, “Calunga”, sugere uma conexão linguística e identitária, destacando a importância da língua banto na preservação da identidade dos africanos escravizados. A imagem de um negro recordando o continente africano reforça a temática da preservação cultural. Já o segundo capítulo, “Sumidouro”, introduz uma mudança abrupta, ao quebrar o padrão estabelecido. O título se entrelaça com o final do primeiro conto, e a narrativa aborda temas sensíveis, como o silenciamento e os abusos físicos, psicológicos e sexuais enfrentados pelas mulheres escravizadas. Essa quebra na sequência reflete a realidade brutal e multifacetada da escravidão, confrontando o leitor com as crueldades do sistema. O quarto capítulo, “Malungo”, encerra a obra e faz referência ao termo usado pelos escravizados durante a travessia nos Navios Negreiros para se referirem aos companheiros. O título e a posição estratégica do conto no final da narrativa sugerem uma narrativa de resistência e solidariedade, evidenciando a luta e a força dos insurretos contra o regime escravocrata. Essa escolha estrutural proporciona uma visão mais abrangente das experiências afrodescendentes, destacando não apenas a brutalidade da escravidão, mas também a resiliência e a busca pela liberdade.

mítico e circular e a ideia de resistência que permanece na cultura, no discurso e na memória, já que “Cumbe virá novamente”, pois “Cumbe é força... ele sempre retorna”.

Close-up: algumas (in)conclusões

A elaboração deste artigo nos conduziu a um ponto de interseção entre a leitura e a história, a leitura e a arte, a leitura e o ensino. A análise do gênero HQ, a partir desse ponto privilegiado de observação, permitiu-nos reconhecer a importância do trabalho com as *graphic novels*, que demandam um conhecimento mais amplo da leitura e podem potencializar a abordagem de textos sincréticos na Educação Básica.

A leitura de HQs exige que aprendamos a observar de forma parcializada, num vai e vem, para perceber aquilo que se pretende mostrar. Isso demonstrou a necessidade de mobilizarmos teorias como uma lente que direcione nosso olhar para compreender a significação do texto. Dessa forma, a análise de *Cumbe* (D’SALETE) revelou que, para depreender os sentidos do texto, foi crucial contar com um arcabouço teórico que facilitasse a compreensão de como o texto está articulado em níveis fundamentais, narrativos e discursivos. Isso inclui perceber as paixões experimentadas pelos sujeitos e suas relações com a extensividade e a intensidade dos eventos narrativizados. Assim, a semiótica tensiva, focada na dimensão contínua do sentido, nos ajudou a compreender que, em “Cumbe”, há um espaço tensivo ocupado pela figura do mulato – um espaço fronteiro entre o negro e o branco, trazendo benefícios diante do espaço ocupado pelos negros, mas também gerando desconfiança tanto por parte dos brancos quanto dos negros.

Foi possível observar que 65% das vinhetas de *Cumbe* (D’SALETE) são compostas apenas por atuantes negros. Somado a esse fato, os símbolos e termos pertinentes à cultura africana indicam que o conteúdo dessa HQ transcende a implicação presente na oposição fundamental, *liberdade vs. opressão*. A predominância de vinhetas protagonizadas por personagens negros revela a verossimilhança com o Brasil do século XVII, onde havia mais negros do que brancos. Nesse sentido, retratar a história brasileira pela perspectiva negra em “Cumbe” é dar voz a esse grande contingente da população brasileira que ainda se encontra invisibilizada.

Portanto, identificamos um grande potencial do trabalho com essa obra nas escolas, uma vez que ela atende à Lei Federal n.º 10.693/2003, não apenas por abordar a cultura africana e afro-

brasileira, mas, principalmente, por problematizar questões relacionadas às tensões existentes no período colonial.

Referências

- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BOTTON, F. B. et al. Interfaces do herói nos quadrinhos brasileiros: questões didáticas e políticas. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 163-180, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos: linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2015.
- CARMELINO, A. C.; NASCIMENTO, E. M. F. S. A paixão da cólera em “O amigo da onça”, de Péricles Maranhão. *Percursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 15, p. 74-91, 2017.
- CHINEN, N. *O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros*. 2013. 282f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, 2013.
- DINIZ, C.; CARDOSO, W. *Cumbe de Marcelo D'Saete: um Eisner e muitos significados*. Sobrelivros, 2018. Disponível em: <http://www.sobrelivros.com.br>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- D'SALETE, M. *Cumbe*. São Paulo: Veneta, 2018.
- FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil*, 5. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- FIORIN, J. L. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, Araraquara, v. 5, n. 2, 2007.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FONTANILLE, J. Colère. In: RALLO DITCHE, E.; FONTANILLE, J.; LOMBARDO, P. *Dictionnaire de passions littéraires*. Paris: Belin, 2005. p. 61-79
- FONTANILLE, J. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. Trad. Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz et al. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (org.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: UNESP/FAAC, 2008. p. 17-76.

- FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. Trad. Ivã Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beívidas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCHIUSP, 2001.
- GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. São Paulo: Nankin; Edusp, 2014.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.
- HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEMO, C. L. Semissymbolismo e as categorias tensivas subjacentes. *Gragoatá*, Niterói, v. 21, n. 40, p. 339-353, 2016.
- MCCLOUD, S. *Desenhando quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2008.
- MENDES, C. M. Semiótica tensiva: fundamentos teóricos. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 16, n. 34, p. 321-342, 2015.
- PESSOA, R. A. S. *Mulatos na sociedade colonial*. O Arquivo Nacional e a História Luso Brasileira. Rio de Janeiro, 22 de fev. 2018.
- PIETROFORTE, A. V. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIETROFORTE, A. V. *Tópicos de semiótica: modelos teóricos e aplicações*. São Paulo: Annablume, 2008.
- PIETROFORTE, A. V. *Análise textual da história em quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.
- PIETROFORTE, A. V. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2015.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2014.
- SILVA, L. H. O. Memórias da guerrilha: acontecimento e história. In: MENDES, C. M.; LARA, G. M. P. (org.). *Em torno do acontecimento: uma homenagem a Claude Zilberberg*. Curitiba: Appris, 2016. p. 141-161.
- SOLDI, D. A. Práticas passionais na mídia televisiva: programas de comportamento. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELLA, J. C. *Semiótica e mídias: textos, práticas, estratégias*. Bauru: Unesp; Faac, 2008.
- TOMASI, C. *A tensividade: por uma gramática tensiva da semiótica de HQs*. 2011. 281f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Universidade de São Paulo, 2011.

VERGUEIRO, W. A contribuição de Antonio Luiz Cagnin aos estudos sobre a linguagem dos quadrinhos no Brasil. In: VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. (org.). *A linguagem dos quadrinhos: estudos de estética, linguística e semiótica*. São Paulo: Editora Criativo, 2015. p. 8-21.

ZILBERBERG, C. As condições semióticas da mestiçagem. In: CAÑIZAL, E. P.; CAETANO, K. E. (org.). *O olhar à deriva: mídia, significação e cultura*. São Paulo: Annablume, 2004. p. 69-102.

ZILBERBERG, C. Louvando o acontecimento. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 13, p. 13-28, jun. 2007.

ZILBERBERG, C. *Elementos de semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

Recebido em: 30/11/2023

Aprovado em: 10/3/2024

O OLHAR SEMIÓTICO NA CANÇÃO GENI E O ZEPELIM: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

THE SEMIOTIC LOOK IN THE SONG GENI AND THE ZEPELIN: A PROPOSAL FOR THE CLASSROOM

LA MIRADA SEMIÓTICA EN LA CANCIÓN GENI Y EL ZEPELIN: UNA PROPUESTA PARA EL AULA

Rute da Silva Santos¹

Resumo: o presente artigo tem como finalidade apresentar uma proposta didática de leitura na perspectiva da semiótica discursiva, mais precisamente do percurso gerativo de sentido da gramática narrativa proposta por Greimas (1976), com a canção *Geni e o Zepelim* para a construção de seus possíveis sentidos. O nosso intuito é apontar um percurso de leitura para compor uma aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com orientações ao professor (a) e uma atividade ao final. A canção *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque de Holanda, foi composta em 1978 para integrá-la ao espetáculo “A ópera do malandro”. Seguiremos os apontamentos teóricos da semiótica revisitados por Fiorin (2002) e por Barros (2000-2005), além de postulações de Silva (2011-2017) sobre a leitura semiótica para o contexto didático, entre outros. Nesse ínterim, tomamos a canção desse compositor pelo viés da poética de resistência de Bosi (1996), uma vez que apresenta uma crítica ao período da ditadura civil-militar no Brasil. Chico Buarque e outros artistas da MPB e do Movimento Tropicália ludibriavam a equipe de censura com letras dotadas de metáforas, metonímias e ambiguidades, assim venciam o silenciamento imposto pelos aparelhos da repressão. Na canção, o enunciador, por meio da figurativização, denuncia um discurso machista e excludente que descortina uma ideologia vigente na sociedade.

Palavras-chave: Leitura. Canção. Ditadura. Figuratividade. Resistência.

Abstract: the purpose of this article is to present a didactic reading proposal from the perspective of discursive semiotics, more precisely from the generative path of meaning of narrative grammar proposed by Greimas (1976), with the song *Geni and Zepelim* for the construction of its possible meanings. Our aim is to point out a reading path to compose a Portuguese language class in high school, with guidance for the teacher and an activity at the end. The song *Geni e o Zepelim*, by Chico Buarque de Holanda, was composed in 1978 to be part of the show “A opera do malandro”. We will follow the theoretical notes on semiotics revisited by Fiorin (2002) and Barros (2000-2005), as well as postulations by Silva (2011-2017) on semiotic reading for the didactic context, among others. In the meantime, we take this composer's song from the perspective of Bosi's poetics of resistance (1996), since it presents a critique of the period of civil-military dictatorship in Brazil. Chico Buarque and other artists from MPB and the Tropicália Movement deceived the censorship team with lyrics filled with metaphors, metonymies and ambiguities, thus overcoming the silencing

¹ Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura - PPGLIT/UFNT. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFT. Professora efetiva da educação básica - SEDUC/TO e SEDUC/MA. Membro do Grupo de Estudos do Sentido do Tocantins – GESTO. E-mail: rute.santos@mail.uft.edu.br
<https://orcid.org/0009-0007-7876-283X>

imposed by the apparatus of repression. In the song, the enunciator, through figurativization, denounces a sexist and exclusionary discourse that reveals an ideology in force in society.

Keywords: Reading. Song. Dictatorship. Figurativity. Resistance.

Resumen: El propósito de este artículo es presentar una propuesta didáctica de lectura desde la perspectiva de la semiótica discursiva, más precisamente desde el camino generativo de significado de la gramática narrativa propuesto por Greimas (1976), con la canción *Geni y Zepelim* para la construcción de sus posibles significados. Nuestro objetivo es señalar un camino de lectura para componer una clase de lengua portuguesa en la escuela secundaria, con orientación para el profesor y una actividad al final. La canción *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque de Holanda, fue compuesta en 1978 para formar parte del espectáculo “A opera do malandro”. Seguiremos los apuntes teóricos sobre semiótica revisitados por Fiorin (2002) y Barros (2000-2005), así como los postulados de Silva (2011-2017) sobre la lectura semiótica para el contexto didáctico, entre otros. Mientras tanto, tomamos la canción de este compositor desde la perspectiva de la poética de la resistencia de Bosi (1996), ya que presenta una crítica al período de dictadura cívico-militar en Brasil. Chico Buarque y otros artistas del MPB y del Movimiento Tropicália engañaron al equipo de censura con letras llenas de metáforas, metonimias y ambigüedades, superando así el silenciamiento impuesto por el aparato de represión. En la canción, el enunciador, a través de la figurativización, denuncia un discurso sexista y excluyente que revela una ideología vigente en la sociedad.

Palabras clave: Lectura. Canción. Dictadura. Figuratividad. Resistencia.

Introdução

O que importa para a semiótica é “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. (Barros, 2005, p.13)

Antes de apresentarmos a letra e começarmos a nossa discussão, cabe explicarmos o contexto em que a canção *Geni e o Zepelim* foi composta. Chico Buarque fez essa composição em 1978 para integrá-la ao espetáculo “A ópera do malandro”. Nesse período, o Brasil vivia o regime da Ditadura Civil-militar, na vigência do ato Institucional Número 5 (o AI-5) que, conforme o documento oficial de 1968², foi o quinto entre os dezessete grandes decretos emitidos pela ditadura militar nos anos que se seguiram ao golpe de estado de 1964 no Brasil.

O AI-5 foi o mais duro de todos os Atos Institucionais, nele o presidente Artur da Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968, decretou, dentre outras proibições:

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

² Consulta on-line do documento realizada pelo site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

- a) liberdade vigiada;
- b) proibição de freqüentar determinados lugares;
- c) domicílio determinado,

§ 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

§ 2º - As medidas de segurança de que trata o item IV deste artigo serão aplicadas pelo Ministro de Estado da Justiça, defesa a apreciação de seu ato pelo Poder Judiciário. (ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968.)

Nesse contexto, houve censura às produções culturais no país naquele momento, dessa forma, os artistas que se manifestavam contrários ao decreto eram perseguidos, presos, exiliados, ou até mortos. Chico Buarque e outros artistas da MPB e do Movimento Tropicália ludibriavam a equipe de censura com letras dotadas de metáforas, metonímias e ambiguidades, assim venciam o silenciamento imposto pelos aparelhos da repressão.

Chico Buarque descortinou a alma e o comportamento da figura feminina em muitas de suas canções, tanto para metaforizar um comportamento social, como para revelar os desejos e a singularidade da mulher reprimida e subjugada pela sociedade machista da época. Além disso, ele foi a voz que representou as mulheres artistas também preparadas para ocupar esse papel, entretanto proibidas pela ditadura. Imaginemos o grau de desigualdade sofrido pelas mulheres no contexto da ditadura, uma vez que já eram anteriormente excluídas e silenciadas. Eni Orlandi define a censura como um “fato de linguagem que se inscreve em uma política da palavra”. (ORLANDI, 2007, p. 93). Já que as pessoas eram proibidas de dizerem certas coisas, nascem as formas do dizer de outro modo. É um silêncio revestido em palavras, um jogo instituído por “censura/resistência”.

Chico Buarque é um cancionista que se ocupou em dar voz aos excluídos, fazendo com que as palavras impregnadas de silêncio e medo se constituíssem de novos sentidos. Apesar de fazer parte da classe média brasileira, ele sempre lutou contra os males da burguesia, com ações antiburguesas e inconformistas. Ao lado de outros cancionistas, Chico reagiu e resistiu no período da ditadura civil-militar, sofrendo represálias até conseguir dizer de outro modo e inaugurar a poética de resistência na canção brasileira. Como aduz Orlandi:

Uma vez desencadeada a poética de resistência de Chico, suas músicas, antes de falar com o povo, já falam umas com as outras. O conjunto delas constitui um “lugar de significar”, um jeito de estar em certos sentidos em que os brasileiros aprendem logo como se mover[...] Qualquer coisa serve para significar, qualquer matéria explode os limites do sentido. (ORLANDI, 2007, p. 122 e 123.)

O conceito de resistência, resgatado por Bosi (1996), faz-nos compreender que a poética de resistência é um grande projeto político que perpassa por um grande movimento de luta e de mudança de comportamento, por meio de uma rede de adeptos que compartilham do mesmo bem comum: a justiça, a igualdade e a liberdade. Nesse sentido, as canções de Chico Buarque cantam a resistência, tal como apontado por Orlandi (idem) e figurativizam um ato de amor ao próximo. Vemos, então, essa figurativização ecoar na canção *Geni e o Zepelim* como um ato de resistência. Para Bosi:

O termo Resistência e suas aproximações com os termos "cultura", "arte", "narrativa" foram pensados e formulados no período que corre, aproximadamente, entre 1930 e 1950, quando numerosos intelectuais se engajaram no combate ao fascismo, ao nazismo e às suas formas aparentadas, o franquismo e o salazarismo. [...] Foi um tempo excepcional, um tempo quente de união de forças populares e intelectuais progressistas. Tempo que perdurou na memória dos narradores do imediato pós-guerra, e que produziu o cerne da chamada literatura de resistência, coincidente, e não por acaso, com o ponto de vista estético neo-realista (BOSI 1996, p. 18-19).

A peça brasileira do gênero musical representa a história de um cafetão e de uma cafetina da década de 1940, que vivem da exploração sexual de prostitutas, de jogos e do contrabando. Na peça, uma das personagens protagonistas é uma travesti chamada Geni, tendo por nome de batismo Genivaldo. Todas as músicas que compõem o musical são de autoria de Chico Buarque. Analisaremos a seguir uma das mais conhecidas entre elas, *Geni e o Zepelim*. A música traz uma narrativa construída em terceira pessoa, para contar a história de Geni, uma pobre dama vítima de preconceito e agressões por parte da sociedade. Geni inicia sua vida sexual desde cedo e só se entrega a pessoas simples e humildes como ela, por isso é vista como maldita em sua cidade. Todavia, um acontecimento inesperado vai torná-la a redentora daquele povo. Um tal zepelim surge no céu daquele lugar pronto para explodi-lo com todos os seus habitantes.

Segundo o dicionário Online de Português, zepelim é um “balão dirigível, em forma de charuto, e de carcaça metálica, de grandes proporções (o maior deles chegou a ter 245 m de comprimento). Etimologia (origem da palavra *zepelim*). Do nome do inventor, Zeppelin”³.

Vamos à letra da canção:

De tudo que é nego torto
Do mangue, do cais, do porto
Ela já foi namorada

O seu corpo é dos errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada

³ Fonte: <https://www.dicio.com.br/zepelim/>

Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato

É a rainha dos detentos
Das loucas, dos lazarentos
Dos moleques do internato

E também vai amiúde
Com os velhinhos sem saúde
E as viúvas sem porvir

Ela é um poço de bondade
E é por isso que a cidade
Vive sempre a repetir

Joga pedra na Geni
Joga pedra na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Um dia surgiu, brilhante
Entre as nuvens, flutuante
Um enorme zepelim

Pairou sobre os edifícios
Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim

A cidade apavorada
Se quedou paralisada
Pronta pra virar geleia

Mas do zepelim gigante
Desceu o seu comandante
Dizendo: Mudei de ideia

Quando vi nesta cidade
Tanto horror e iniquidade
Resolvi tudo explodir

Mas posso evitar o drama
Se aquela formosa dama
Esta noite me servir

Essa dama era Geni
Mas não pode ser Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Mas de fato, logo ela
Tão coitada, tão singela
Cativara o forasteiro

O guerreiro tão vistoso
Tão temido e poderoso
Era dela prisioneiro

Acontece que a donzela
E isso era segredo dela
Também tinha seus caprichos

E a deitar com homem tão nobre
Tão cheirando a brilho e a cobre
Preferia amar com os bichos

Ao ouvir tal heresia
A cidade em romaria
Foi beijar a sua mão

O prefeito de joelhos
O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão

Vai com ele, vai Geni
Vai com ele, vai Geni
Você pode nos salvar
Você vai nos redimir
Você dá pra qualquer um
Bendita Geni

Foram tantos os pedidos
Tão sinceros, tão sentidos
Que ela dominou seu asco

Nessa noite lancinante
Entregou-se a tal amante
Como quem dá-se ao carrasco

Ele fez tanta sujeira
Lambuzou-se a noite inteira
Até ficar saciado

E nem bem amanhecia
Partiu numa nuvem fria
Com seu zepelim prateado

Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado
E tentou até sorrir

Mas logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir

Joga pedra na Geni
Joga bosta na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Joga pedra na Geni
Joga bosta na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Fonte: [Musixmatch](#)

Como nos aponta Silva, “Do ponto de vista do ensino de leitura (e aí incluída a leitura do texto literário), a Semiótica pode somar-se aos estudos que esmiúçam os recursos da linguagem mobilizados pelo autor.” (SILVA, 2011, p.114) Para alcançarmos o nosso objetivo, faremos uma análise da canção a partir do aporte teórico-metodológico da gramática narrativa de Greimas (1976) na primeira seção e, na segunda, explicitaremos como conduzir essa leitura em sala de aula, pelo viés da semiótica didática. A terceira e última seção trará sugestões complementares e uma proposta de atividade escrita a ser aplicada.

Esmiuçando a canção: o percurso gerativo de sentido

[...] as criações profundas revelam uma perícia especial do compositor no sentido de só dizer o que a melodia tem condições de intensificar. (TATIT, 2012, p. 234)

Começamos por explicar que uma análise semiótica se faz tanto pelo plano da expressão, como pelo plano do conteúdo. A divisão metodológica do Estruturalismo de Saussure, a partir do conceito de *significante/significado*, serviu para designar o signo linguístico, os quais correspondem, respectivamente, a *plano da expressão/plano do conteúdo*. Diferentemente de Saussure, Hjelmslev, em quem a semiótica se ancora para uso dessa terminologia, divide a linguagem em dois planos diferentes, mas necessários um para o outro: o plano de conteúdo e o plano de expressão. O plano de conteúdo, diretamente ligado ao discurso dos enunciados, juntamente com o plano de expressão (as escolhas sêmicas) formam o todo, o texto. Dito de outro modo, o plano da expressão é o veículo de manifestação do plano do conteúdo, de forma a colaborar para a construção dos significados de um texto, construindo sentidos. (Barros, 2021, p. 209-210).

Dada explicação, cabe esclarecermos que os dois planos aparecerão ao longo da análise, mas sem demarcação dessa distinção. Entretanto, não analisaremos a melodia da canção, ou seja, o arranjo musical, apenas a letra. Todavia, cabe tecermos algumas considerações em torno das composições de Chico Buarque. Para Tatit (2012, p.233) para se falar de Chico é preciso ultrapassar os adjetivos clichês dados a ele e falar de “profundidade”. Movido pela paixão em boleros e samba-

canção da era de 40 e 50, tendo como grande referência o sambista Noel Rosa, e pela Bossa-nova de João Gilberto, Chico conseguiu transpor para as suas composições um caráter passional e peculiar na construção da “canção-vivência”. Tatit (idem) explica que profundidade na canção é condensar várias temáticas, tais como amor, solidão, liberdade etc. em poucos minutos de canção, despertando nos ouvintes intensos sentimentos, tal como a experiência com filmes e romances.

Segundo Tatit, para criar canções profundas é necessário que o compositor saiba estabelecer a relação do “arranjo entre os processos persuasivos auxiliados pela base harmônica” (TATIT, 2012, p.234). Isso explica a epígrafe que usamos para abrir esta seção, pois “o compositor só diz o que a melodia tem condições de intensificar” e requer dele “perícia” e “discernimento”, nas palavras de Tatit. E sobre a profundidade melódica de Chico Buarque, Tatit acrescenta:

Plenamente consciente de que faz letras de canção e não poesia, no sentido literário do termo, Chico pôde se encontrar no exercício de extrair das insinuações melódicas o máximo rendimento verbal. Do mesmo modo, sendo um excelente melodista, indiferente às questões puramente musicais, pôde conceber contornos já em si sugestivos para o canto: melodias que pedem para dizer alguma coisa. (TATIT, 2012, p. 234.)

Face ao que nos esclarece Tatit, tomamos ciência de que o nosso objeto de análise não é um poema, mas uma canção, entretanto com laços bastante estreitados com a literatura, uma vez que também se insere na dialética da produção estética, logo estamos diante de uma criação artística.

Plano do conteúdo e plano da expressão caminham sempre juntos, é difícil separá-los, mas é possível percebermos o primeiro com mais facilidade a partir dos níveis do percurso gerativo de sentido. Segundo Fiorin (2002), o percurso gerativo é

um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo. Na verdade, ele não descreve a maneira real de fabricar um discurso, mas constitui, para usar as palavras de Denis Bertrand, um “simulacro metodológico”, que nos permite ler, com mais eficácia, um texto. Esse modelo mostra aquilo que sabemos de forma intuitiva, que o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam: que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso (FIORIN, 2002:31).

O percurso gerativo de sentido abrange três níveis de abstração, a saber: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo, subdivididos pelos campos semântico e sintático. Ele corrobora para a construção de sentidos do texto, por isso vamos demonstrá-los com as passagens da canção, como modo de exemplificação e, ao mesmo tempo, para compreendermos os efeitos de sentidos dos enunciados ditos e pela maneira como são ditos, até chegarmos à unicidade global de sentido do texto. Para a semiótica, ler é construir sentidos para as nossas interações, sejam elas com outros

sujeitos, com textos, ou outros objetos. A leitura, também, perpassa pelo processo de negociação de sentidos entre sujeitos de uma instância discursiva e amplia significações não percebidas.

O nível fundamental, como o próprio nome nos sugere, abriga o mínimo de sentido necessário para a composição do texto e a relação de oposição entre um termo semântico e outro – aquilo que é fundamental sabermos. Em “Geni e o Zepelim” temos no campo da semântica alguns pares de oposição que se arraigam ao par de oposição central do texto ao nosso ver: *malevolência/benevolência*. Esse par de oposição vai marcar dois momentos vividos pela personagem Geni, quando ela é vista como maldita e depois como bendita pelo povo da cidade. Além disso, esse par de oposição revela-nos, a partir da voz do enunciador do texto, a malevolência das pessoas daquela cidade e a benevolência da personagem Geni, afinal “ela é um poço de bondade”. Os outros pares adjacentes e que envolvem comportamentos sociais são: *tolerância/intolerância*; *pureza/impureza*, *moral/imoral*, *amor/ódio*, entre outros.

Essa relação semântica vai sendo explorada na trama pela oscilação entre o que a semiótica postula como euforia \times disforia⁴, em que a personagem parte da intolerância praticada pelos cidadãos “de bem” por conta do seu estilo de vida, quando a acusam de maldita; depois passa pela não intolerância, quando o comandante do zepelim a escolhe como objeto de desejo e figura de redenção, chegando assim ao seu ápice, à euforia da tolerância. E por último, declina-se novamente para o lugar dos excluídos, quando serve ao comandante, salva a cidade e volta à sua condição inicial.

As relações estabelecidas naquela sociedade denotam valores e condutas que fazem as pessoas ojerizarem Geni, ela é vista como impura e imoral, enquanto a sociedade se considera imaculada e moralista. São valores baseados no preconceito e no ódio. As discursividades dessa sociedade são constituídas a partir de seus valores estabelecidos. Já Geni não se enquadra nesse perfil. Por ódio ao preconceito sofrido, ela poderia não ter salvado a cidade, contudo a sua pureza e a sua conduta estão diretamente condicionadas pelo amor ao próximo.

No campo da sintaxe, ainda do nível fundamental, temos os enunciados afirmativos que definem a personagem Geni e o que ela faz, trazendo implicitamente a negação do que ela não é e não faz. A sintaxe fundamental abriga as estruturas profundas do texto, determinadas pela relação de oposição mínima entre duas operações básicas de asserção e negação. Podemos apontar, então,

⁴ EUFORIA s.f

FR. EUFHORIE; INGL. EUFHORIA

Euforia é o temo* positivo da categoria tímica, que serve para valorizar os microuniversos* semânticos – instituindo valores negativos – e para transformá-los em axiologias*. A euforia se opõe a disforia*; a categoria tímica comporta, além disso, como termo neutro a aforia. (GREIMAS e COURTÉS. Dicionário de Semiótica, 2021, p. 192.)

que a afirmação da malevolência está na conduta da sociedade em humilhar Geni; a afirmação da benevolência está na súplica feita à Geni para que salve a cidade e no fato de ela realmente salvar.

A narrativa inicia-se situando-nos quem é Geni, deixando implícitas as informações que expõem a visão negativa que o povo tem dela. Segundo o narrador, ela é uma mulher que já foi namorada de todos os homens abjetos da cidade (“do mangue, do cais, do porto”) e que, assim como ela, são marginalizados. “O seu corpo é dos errantes/ Dos cegos, dos retirantes/ É de quem não tem mais nada”. “Dá-se assim desde menina/ Na garagem, na cantina/ Atrás do tanque, no mato”. Geni é de todo mundo, menos da sociedade elitizada, ela é dos pobres, dos desmerecidos. Ela faz uma espécie de caridade sexual, está sempre pronta a saciar os desejos dos desfavorecidos. Geni é acusada de impura, mas na verdade é a mais pura das pessoas da cidade, porque não carrega hipocrisia, é afetuosa, natural e não tem interesse em figurativizar uma personalidade que não seja a sua.

No nível narrativo, temos no campo semântico os sujeitos actantes com seus papéis abstratos pré-definidos pelo papel social que cada personagem ocupa ao longo da narrativa, com os seus objetos modais e de valor. Tatit observa que a canção *Geni e o Zepelim* “percorre os três principais estágios da narratividade: a preparação, a ação propriamente dita e a avaliação” (TATIT, 2012, p. 235). De um lado a figura feminina (sendo na peça representada pela travesti) estigmatizada, excluída, indigna e vítima de todos os insultos possíveis; de outro, uma sociedade “incorrupível”, dotada de valores éticos e cristãos. O sujeito actante Geni está em conjunção com o seu objeto de valor que é a bondade: “Ela é um poço de bondade”. “É a rainha dos detentos /Das loucas, dos lazarentos / Dos moleques do internato”; mas ao mesmo tempo está em disjunção com os valores éticos estabelecidos nas relações sociais de classes. Já o sujeito actante povo (sociedade) está em conjunção com tais valores, por isso menosprezam Geni, por verem nela aquela que fere a “ordem social” ou “os bons costumes”: “E é por isso que a cidade/Vive sempre a repetir”: “Joga pedra na Geni /Joga pedra na Geni /Ela é feita pra apanhar /Ela é boa de cuspir /Ela dá pra qualquer um /Maldita Geni”.

Todavia, há uma mudança nos enunciados de estado inicial, os quais caracterizam um comportamento comum na cidade: o de humilhar Geni. De repente, surge um zepelim gigante no céu da cidade, todos estão condenados à morte, não importavam seus valores: “Pairou sobre os edifícios/Abriu dois mil orifícios/Com dois mil canhões assim” e a “cidade ficou apavorada/ Se ficou paralisada/Pronta pra virar geleia”. Entretanto, o comandante do zepelim, mesmo vendo que a cidade não merecia viver, pois era iníqua, mudou de ideia ao ver Geni, conforme os versos:

“Mas posso evitar o drama/Se aquela formosa dama/Esta noite me servir”. O que ninguém esperava é que a dama fosse Geni, já que ela era “feita pra apanhar” e “boa de cuspir”.

O comandante do zepelim tem como objeto de desejo (objeto/valor) o de destruir a cidade, mas ao ver Geni, esse objeto passa a ser possuir o corpo dela. O comandante, que possuía todas as condições para ficar em conjunção com seu objeto inicial, ao ver Geni rejeita o seu querer inicial e nutre por ela um grande desejo. Assim, propõe uma troca, como os versos acima confirmam. A partir de então, Geni passa a ser o centro das atenções, toda a cidade deseja que ela se entregue ao “forasteiro”, uma vez que naquele momento o objeto de valor da sociedade passa a ser a vida que está ameaçada pelo comandante.

No campo da sintaxe do nível narrativo, temos os programas narrativos gerados pelo “fazer”, que se desdobra no “querer fazer” e no “poder fazer”. Segundo Barros (2002, p.24), “o programa narrativo, ou sintagma elementar da sintaxe narrativa, define-se como um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado.” Os programas narrativos possuem três percursos: manipulação, competência, performance e sanção. Geni é o sujeito do “fazer”, capaz de evitar a disjunção daquele povo com o seu objeto de valor. Mas ela não “quer fazer”, como diz os versos: “Acontece que a donzela/E isso era segredo dela/Também tinha seus caprichos” e ela não queria deitar-se com “homem tão nobre”, “preferia amar com os bichos”. Revoltados com aquele capricho, considerado por eles como heresia, os sujeitos actanciais do enunciado de estado – o povo, entram no processo de manipulação, que pode ser concretizada por tentação, intimidação, sedução ou provocação.

Na canção em análise, Geni é manipulada pela sedução e passa a ser a pessoa mais importante daquela cidade, já que todos imploram que ela se entregue ao comandante, como nos confirmam os versos: “Ao ouvir tal heresia/A cidade em romaria/Foi beijar a sua mão”. As pessoas da mais alta classe da cidade vão atrás de Geni: “O prefeito de joelhos/ O bispo de olhos vermelhos/O banqueiro com um milhão”. Além de seduzida por reverência, beijos e choros, ela é tentada com dinheiro. Todos repetiam a mesma sentença: “Vai com ele, vai Geni/Você pode nos salvar/ Você vai nos redimir/ Você dá pra qualquer um/ Bendita Geni”. A partir de tantos pedidos, Geni sente-se sensibilizada diante do objeto de valor que aquelas pessoas têm – a sobrevivência (vida).

Assim, entra em cena a aquisição da competência. E Geni tem competência para agir e modificar a condição estática da cidade diante do zepelim, pois “cativara o forasteiro”. E os versos continuam: “O guerreiro tão vistoso/Tão temido e poderoso/Era dela prisioneiro”. Então, comovida e seduzida por seus manipuladores, ela entra em ação. Temos, então, a performance,

quando ambos alcançam os seus respectivos objetos de valor, que, no caso de Geni é conservar a vida da cidade; enquanto o do comandante é satisfazer seu desejo sexual com ela, seguem os versos: “Nessa noite lancinante/ Entregou-se a tal amante/Como quem dá-se ao carrasco”. “Ele fez tanta sujeira/Lambuzou-se a noite inteira/Até ficar saciado”.

Em última instância do percurso narrativo, temos a sanção. Nesse estágio, podemos avaliar se de fato o contrato da manipulação foi mantido. Na história de Geni, o terceiro sujeito envolvido, o comandante, que apesar de não ser o manipulador para chegar-se à performance, cumpre a promessa feita aos manipuladores de Geni, leia-se os versos: “E nem bem amanhecia/ Partiu numa nuvem fria/Com o seu zepelim prateado”. Contudo, Geni que fora tão exaltada por toda cidade, volta ao seu estado de marginalidade, não recebendo nenhum benefício material ou simbólico por ter redimido a população do castigo do zepelim. Nem honras, nem agradecimentos, Geni volta ao seu estado inicial, vítima de preconceito e injúrias, leiamos os versos: “Mas logo raiou o dia/E a cidade em cantoria/Não deixou ela dormir”. “Joga pedra na Geni/Joga bosta na Geni/Ela é feita pra apanhar/Ela é boa de cuspir/Ela dá pra qualquer um/Maldita Geni.” A atitude daquelas pessoas, salvas por Geni, revela a hipocrisia da sociedade da época, além de trazer-nos uma reflexão para os dias atuais. É possível notarmos que Geni recebe duas sanções, uma parte do comandante que cumpriu o combinado e a outra por parte do povo que, depois de conseguirem o desejado, a marginalizam novamente.

Para fecharmos a análise, observaremos o terceiro e último nível, o discursivo. Em síntese, o nível discursivo transforma as formas abstratas do nível narrativo em formas concretas da discursivização. Para tal fim, estuda-se nesse nível a enunciação enunciada no texto, ou seja, o ato do dizer e o dito. É um nível mais complexo. Na semântica do nível discursivo observa-se a tematização, que dará unidade ao texto, e a figurativização do discurso. Na canção em análise, o tema retratado é a marginalização e a exclusão social, essa temática recebe um recobrimento figurativo, uma vez que Geni, a prostituta, representa todas as pessoas apagadas da sociedade: pobres, loucas, velhas, negras, gays, trans, entre outras, silenciadas no contexto da ditadura militar⁵. Segundo Lilia Schwarcs (2019),

para comprovar a existência de tantos paradoxos, basta lembrar a escala da violência física sofrida por essas populações por aqui. O GCB indicou que, em

⁵ Algumas pesquisas mostram que pessoas gays sofriam torturas mais agressivas durante a ditadura militar, como uma espécie de castigo simplesmente por elas serem o que eram. ([LGBT's sofriam torturas mais agressivas, diz CNV - BBC News Brasil](#)). Segundo Lilia Schwarcs, enquanto em 2018 completou-se quarenta anos da criação dos movimentos LGBTs, os quais sobreviveram em meio à ditadura civil-militar, em 2018 assistimos à eleição de líderes no governo que fazem associação direta entre política e conduta moral e sexual. (SCHWARCS, 2019, p. 198.)

2017, a cada dezenove horas uma pessoa LGBTQ foi morta. Segundo levantamento da ONG Transgender Europe, o Brasil admitiu, entre janeiro de 2008 e abril de 2013, 486 assassinatos de travestis e transexuais; número quatro vezes maior do que os verificados no México, o segundo país com mais registros de casos desse tipo. (Schwarcs, 2019, p. 199).

Assim, observamos que, ainda hoje, essas pessoas são silenciadas pelas relações sociais de misoginia e de intolerância, as quais, desde 2018, foram representadas e reforçadas por um governo autoritário e preconceituoso; e por boa parte da população que se sentia, e ainda se sente, representada pela conduta hipócrita do ex-chefe do estado.

Na canção, o discurso machista e excludente das pessoas daquela cidade descortina uma ideologia vigente em suas formações discursivas sociais e religiosas, cuja representação preconceituosa é revelada pelo processo da figurativização. No refrão temos o uso de um elemento figurativo fundador presente na memória daquele povo – a pedra. Leiamos os versos: “Joga pedra na Geni/Joga pedra na Geni”. Sobre a figuratividade, Barros explica:

a figuratividade tanto pode ser pensada como a rede de relações, que ao articular as figuras, sedimenta semanticamente o discurso, quanto pode ser redimensionada, ultrapassando o estatuto de mecanismo de complexificação e enriquecimento das categorias fundamentais concretizadas no discurso. (BARROS, 2000, p.92).

A pedra figurativiza o castigo e reitera por isotopia a passagem bíblica do Novo Testamento, João 8. 1-11, sobre o caso da mulher adúltera que o povo queria apedrejar. O povo da canção em análise, apenas não rememorava sobre o perdão de Jesus (“Quem não tiver pecado, que atire a primeira pedra”). Outras isotopias aparecem na canção e reforçam, ainda mais, a falta de amor e compaixão das pessoas: o cuspe, a bosta. Como revelam os versos “Ela é feita pra apanhar/ Ela é feita pra cuspir” e no final da canção, o refrão acrescenta: “Joga bosta na Geni”. Tais figuras reiteram o preconceito, a discriminação e a violência.

Em contraponto, o zepelim figurativiza o castigo para a cidade, revelando que quem merecia recebê-lo não era a Geni, mas todas as pessoas da cidade, as quais são vistas pelo comandante como malévolas, como lemos “Quando vi nesta cidade/Tanto horror e iniquidade/Resolvi tudo explodir”. O zepelim remete-nos a outra passagem bíblica, dessa vez do antigo testamento: a destruição de Sodoma e Gomorra (Gênesis 18). Entretanto, na canção, a destruição da cidade não é pelo comportamento sexual, mas pela iniquidade do povo. Geni, no entanto, é a única que merecia a redenção; além disso, capaz de redimir toda a cidade, conforme os versos “Mas posso evitar o drama/Se essa formosa dama/ essa noite me servir”. Geni, ao contrário

daquelas pessoas, é “bondosa”, é “singela”, é uma “coitada”, como a descreve o narrador da história na canção.

No campo sintático do nível discursivo analisaremos como as escolhas lexicais de tempo e as projeções de pessoa estabelecem sentidos. Assim, nesse aspecto, identificaremos os papéis actanciais das pessoas da enunciação (eu/tu), por meio dos processos de *debreagem* e *embreagem*⁶. Na história, temos como elementos do aparelho formal da enunciação o eu-narrador, que conta a história de fora dela, vejamos as marcas que evidenciam isso: “Ela já foi namorada” /Dá-se assim desde menina”. O uso da terceira pessoa denota a presença do narrador, a essa projeção chama-se *debreagem* enunciativa. Já no refrão da canção, há uma outra projeção, quando o narrador dá voz aos interlocutores, leiamos os versos: “Joga pedra na Geni/Joga pedra na Geni/Ela é feita pra apanhar/Ela é boa de cuspir”. Nessa projeção há uma *debreagem* de segundo grau, do tipo enunciativa.

Em outra passagem da canção, notamos outra *debreagem* enunciativa, quando os papéis vão sendo alterados conforme as projeções: “Mas do zepelim gigante/ Desceu o seu comandante/Dizendo: mudei de ideia”. Percebemos nesses versos a voz do narrador e em seguida a voz de um “interlocutor” (o comandante) se dirigindo ao seu “interlocutário” (o povo). Outros versos: “Resolvi tudo explodir” /Mas posso evitar o drama/ Se aquela formosa dama/ Esta noite me servir”. Como efeito de sentido, o uso da *debreagem* enunciativa distancia a história do enunciador, trazendo imparcialidade na narrativa, enquanto o uso da enunciativa lança uma certeza dos fatos para dar credibilidade à história, que por mais fictícia que seja, faz-nos pensarmos em quantas “Genis” existiram e existem em nossa sociedade vivendo as amarguras do preconceito e da discriminação.

Em relação ao tempo, temos na narrativa da canção duas *debreagens* temporais enunciativas que se alternam e revelam momentos diferentes da história: “Nessa noite lancinante/ E nem bem amanhecia”. No primeiro verso citado, o termo “nessa noite” remete ao tempo em que acontece a ação da performance. O segundo verso remete ao momento da sanção, quando o sujeito cumpre o contrato, deixando a cidade sem mal algum fazer-lhe. Tais *debreagens* têm como efeito de sentido

⁶ *Embreagem* s.f.

FR. *Embrayage*; INGL. *Shifting in*.

1. Ao contrário de *debreagem**, que é a expulsão, da instância de enunciação*, de termos categóricos que servem de suporte ao enunciado*, denomina-se **embreagem** o efeito de retorno à enunciação, produzido pela suspensão* da oposição entre certos termos da categoria da pessoa e/ou do espaço, e/ou do tempo, bem como pela denegação da instância do enunciado. Toda *embreagem* pressupõe, portanto, uma operação de *debreagem* que lhe é logicamente anterior. [...] (Dicionário de Semiótica, 2021, p. 159 e 160)

a marca do tempo desses enunciados, ou seja, o momento exato desses acontecimentos os quais também corroboram para a compreensão do nível narrativo, onde estão a performance e a sanção.

Em fim de análise, cabe ressaltarmos que foi possível encontrarmos todos os níveis do percurso gerativo de sentido nessa canção, mas nem sempre é possível perceber todos eles nos textos, porém haverá sempre aqueles que se sobressairão. É mais importante que percebê-los, é compreender como esses níveis nos ajudam a construir sentido para o que lemos, pois, retomando a epígrafe que abre essa proposta de análise, precisamos entender como os textos dizem e que elementos usam para dizer o que dizem. A análise semiótica tem sua base teórico-metodológica nesse processo minucioso de leitura, que leva em consideração tudo o que está ao alcance da leitura.

A leitura semiótica em sala de aula: orientações didáticas

Neste ano de 2024, em que o Brasil rememora 60 anos do Golpe civil-militar, discutir esse assunto é essencial para a construção de uma sociedade livre de intolerância, preconceitos e discriminações, principalmente, para que outro golpe não se repita em nossa história, cerceando os nossos direitos, visto que atos antidemocráticos vêm sendo insuflados de forma intensa desde o resultado das eleições de 2022, quando tivemos derrotado o candidato da extrema-direita. Não bastassem os protestos contestando o resultado das eleições, violência pelas ruas e ataques ao STF e ao estado democrático de direito pelas redes sociais, o fatídico oito de janeiro foi a consumação da tentativa explícita e violenta de outro golpe.

Trazer esse tema para a sala de aula, sobretudo no contexto atual, é urgente, por isso a proposta de leitura com a canção *Geni e o Zepelim* é, sem dúvida, bastante pertinente. Mesmo depois de quase quarenta anos depois do fim da ditadura e a criação institucional da democracia, o Brasil não conseguiu vencer a desigualdade social, o racismo estrutural, nem o fim da violação dos direitos humanos e, ainda em 2024, vivemos dias tenebrosos diante dos discursos neoliberais dos políticos conservadores e de seus seguidores. O Brasil está imerso em um projeto neoliberal sutil desde 2014 e que ganhou força com a eleição de um ex-militar para a presidência em 2018.

Todavia, como falar disso tudo na aula de Língua Portuguesa? Não somos historiadores, por isso não precisamos exigir de nós mesmos a bagagem necessária para dar conta de pontuar os pormenores históricos desse período, mas podemos e devemos trazer leituras que digam de outro modo, que figurativizem o passado e que amparem as nossas reflexões. Como afirmou Orlandi (2007, p. 115), “as pessoas escreviam às escondidas o que não podiam dizer diretamente, para resistir”. São esses dizeres figurativos que podemos trazer para a sala de aula, seja um romance, um

poema, uma canção etc. Se escrever durante um período de censura e ditadura é um ato de resistência, ler também é; e fomentar o debate, o diálogo, por via dessas leituras nos dias de hoje, é muito mais. E nós, professores e professoras, precisamos ser provedores dessa resistência.

Quando chico Buarque compôs *Geni e o Zepelim* ele a enunciou a partir do contexto em que vivia e dialogava com um enunciatório que partilhava das mesmas aflições do silenciamento violador. A narrativa da canção figurativiza as classes minoritárias do Brasil que sentiam na pele a discriminação, o ódio e a violência por não seguirem os padrões sociais estabelecidos pelo regime ditador. Mas em meio à dor nascia a resistência. De 2018 para cá, livros vêm sendo censurados em algumas Secretarias de Educação, ou escolas privadas. As vozes de enunciadores que, por meio da poética de resistência, fazem denúncias sociais ou levantam discussões básicas para a vida social são intimidadas e vítimas do silenciamento. Contrariando o debate já iniciado por diversos movimentos sociais sobre o golpe militar, tivemos mais censura literária nesse 2024⁷. A nossa democracia continua trêmula, à espreita dos devoradores; e se ninguém vai às ruas defendê-la, ler é o nosso ato revolucionário.

Pensando no papel do professor como mediador da leitura em sala de aula e em uma semiótica didática, nos perguntemos: como aplicar a semiótica na aula de leitura? É possível ler por essa perspectiva sem assustar a turma com a nomenclatura da teoria? Sim, é possível. Iniciantes ou já pesquisadores dos estudos semióticos, professores e professoras que atuam em sala de aula precisam, de alguma forma, inseri-los na condução da leitura. Para Silva,

a abordagem proposta pela semiótica para análise do texto, seguindo um percurso gerativo de sentido, com seus diferentes níveis de complexificação, poderia se somar ao que se faz nos estudos da literatura, em relação ao estudo das figuras de linguagem, da métrica, da rima, do foco narrativo etc. (SILVA, 2011, p.117)

No caso do objeto de análise aqui em questão, mesmo de criação artística, como já dissemos anteriormente, não o analisamos como elemento estético, uma vez que não era o nosso foco, mas vemos como indispensável discutir, em linhas gerais, sobre o seu valor estético junto à turma. Assim, a canção deve primeiramente ser ouvida junto com a turma para depois ser lida. Concebida como texto sincrético⁸ pela semiótica discursiva, a canção precisa ser apreciada. Para aproximar a

⁷ <https://www.gaz.com.br/6a-cre-orienta-retirada-de-livros-das-bibliotecas-ate-resposta-do-governo/>
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/livro-o-avesso-da-pele-volta-ser-alvo-de-censura-agora-no-parana>
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/08/o-avesso-da-pele-livro-que-debate-racismo-e-censurado-em-escolas-de-3-estados-por-reacao-equivocada-ao-conteudo-alertam-especialistas.ghtml>

⁸ Sincretismo s.m.

composição dos alunos, pode-se apresentar uma versão mais atual, por exemplo, interpretada na voz feminina de Leticia Sabatella⁹, além da versão original de Chico Buarque. Após ouvirem a canção, com apoio do texto verbal (letra), deve-se iniciar a leitura oral direcionada.

Não há necessidade de usarmos os termos da semiótica discursiva para conduzir a leitura com a turma, pois isso, certamente, dificulte o processo de compreensão, entretanto é indispensável que nós, professores, transformemos esse conhecimento para uma abordagem minuciosa de leitura na perspectiva do percurso gerativo de sentido. O docente, condutor da leitura, deve interessar-se em “atribuir ao aluno competências que o levem a escapar à condição de leitor ingênuo ou desatento quanto à organização textual e, desse modo, a desvendar e perceber inclusive os próprios procedimentos de seleções e associações que opera ao ler”. (SILVA, 2017, p.205), ou seja, os alunos precisam ser instigados a observarem de que maneira o texto é organizado e que elementos disponibilizam para que possamos construir sentidos a ele.

Partindo da análise que apresentamos na seção anterior, podemos conduzir a leitura a partir de indagações específicas para cada nível do percurso gerativo de sentido. 1. No nível fundamental: que temática o texto nos apresenta? Que par (ou pares) de palavras, podemos usar para resumir o tema abordado? É interessante ouvir a turma e discutir as respostas que forem aparecendo. É necessário instigar os alunos a refletirem sobre a personagem Geni e no modo como ela é vista na cidade, que adjetivos são atribuídos a ela e em quais circunstâncias.

2. No nível narrativo: levar os discentes a pensarem e a avaliarem o papel social dos outros personagens e em quais valores a sociedade apresentada se organiza. Para falar de euforia/ disforia, de conjunção/disjunção, sem usar a terminologia, é preciso atentar-se em como os alunos vão construindo os sentidos para as indagações já feitas, levando-os a pensarem em que necessidades ou desejos cada personagem tem e qual o objeto de valor para cada um, bem como em que momento cada personagem se encontra feliz e realizado ou não. Em que momento há uma mudança no estado inicial da narrativa? Essa é uma pergunta crucial. Em relação aos elementos do programa narrativo, cabe perguntar que recursos são usados pelo comandante para redimir a cidade e quais são usados pelo povo para convencer Geni a salvá-los. Cabe o professor refletir sobre o *querer* e o *fazer* dos personagens e as consequências dessas ações na narrativa.

FR. Sincrétismo; INGL. Sycrretism

2. Num sentido mais amplo, serão consideradas como sincréticas as semióticas* que - como a ópera ou o cinema - acionam várias linguagens de manifestações” (Dicionário de Semiótica, 2021, p. 467). Em relação ao gênero canção, nessa proposta não levamos em consideração o seu sincretismo (melodia e letra), analisamos apenas a letra.

⁹ Vídeo do You Tube com a interpretação de Leticia Sabatella <https://youtu.be/OJrWg98pXq4>

3. No nível discursivo: deve-se levar os alunos pensarem sobre os temas e figuras que aparecem na canção e de que forma essa figurativização reitera a opressão e a violência. Não vemos problema no uso dos termos “figura”, “figuratividade”, “figurativização”. Por ser um nível mais complexo, faz-se necessário dispensar mais tempo para o debate, oportunizando que todos participem para negociarem sentidos. Ainda, observar as embreagens e debreagens, dizendo de outro modo, mas levando a turma a encontrar as pessoas da enunciação (eu/tu), assim pode-se perguntar, por exemplo, “que outras vozes aparecem na canção, além da voz do narrador? Que efeito de sentido essa mudança de vozes traz?” Sobre as debreagens temporais, indagar “quais advérbios marcam momentos distintos na narrativa?” É indispensável que o professor explique os efeitos de sentidos que essas marcas temporais trazem na narrativa, tal como demonstramos na análise.

A proposta de aula que sugerimos ancora-se nos pressupostos orientados pela Base Nacional Curricular Comum -BNCC (2019) que pontua a necessidade de formarmos leitores críticos e reflexivos sobre as sociedades passada e atual, sendo capazes de se posicionarem de forma autônoma e ética diante de temas sociais polêmicos e urgentes com os quais nos deparamos. Outrossim, cabe-nos, também, como ela preconiza, educarmos por uma sociedade mais justa, livre de preconceitos, discriminações e discurso de ódio. Conforme ela discorre:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BRASIL 2018, p. 463)

Além disso, extrapolamos o que ela sugere no eixo análise linguística/semiótica apontando habilidades a serem trabalhadas que em nada contemplam a leitura semiótica proposta por Greimas.

Sugestões complementares e proposta de atividade escrita

Antes de aplicar a atividade escrita pode-se apresentar para a turma a contextualização da canção em uma breve pesquisa. Seguem.

Zepelim - é uma aeronave com formato alongado, destinada ao transporte de passageiros. Para subir e ficar suspenso no céu, ele precisa de gás hélio – por ser mais leve do que o ar que respiramos, o gás hélio tende a subir e puxar a aeronave para cima. Quanto mais pesado é o



Francisco Buarque de Holanda nasceu no dia 19 de junho de 1944, no Rio de Janeiro. Seu pai, Sérgio, era sociólogo, e sua mãe, Maria Amélia Cesário Alvim, pianista. O músico é o quarto de sete irmãos.

Cantor, compositor, escritor, dramaturgo, Chico Buarque é um dos principais artistas brasileiros. Além disso, é uma personalidade intelectual e atuante na política. Tido como um dos maiores nomes da Música Popular Brasileira (MPB), compôs inúmeras canções importantes, muitas delas com críticas e denúncias sociais.

A carreira de escritor está em alta, já que, em maio de 2019, Chico Buarque venceu o Prêmio Camões, um dos maiores reconhecimentos da Literatura em Língua Portuguesa.

Veja mais sobre "Chico Buarque" em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/chico-buarque.htm>

dirigível, mais gás é necessário. Alguns modelos têm 6 milhões de litros de hélio, o equivalente a 200 mil botijões de gás do tipo que se usa na cozinha.

A invenção - Em 1782, os irmãos franceses Montgolfier montaram o primeiro balão destinado ao voo, formado por uma grande camada de seda com abertura na parte inferior. No mesmo ano, o francês Jacques Charles usou hidrogênio para encher um balão que voou por cerca de 25 quilômetros. No início do século 20, surgiram modelos para transportar passageiros entre a América do Norte e a Europa, feitos pelo alemão Ferdinand von Zeppelin. Foi um sucesso e o termo zepelim se tornou comum para se referir a todos os dirigíveis¹⁰.

Contexto histórico da canção “Geni e o Zepelim” - é uma canção brasileira, composta e cantada por Chico Buarque¹¹ Esta canção fez parte do musical Ópera do Malandro¹², do mesmo autor, lançado em 1978, do álbum, de 1979, e do filme, de 1986, todos com o mesmo nome.

1. Após ouvir e ler a canção, que tema (ou temas) você consegue perceber sendo abordado?
2. Que tipo de narrador conta a história?
3. Segundo o enunciador do texto (canção), como Geni é descrita? Essa descrição é positiva ou negativa? Comprove com passagens do texto.
4. Qual o estado inicial da narrativa e o que acontece para modificá-lo?
5. O que a figura do Zepelim está representando na canção?
6. Além da voz do narrador, que outras vozes aparecem na canção? Que efeito de sentido essa mudança de vozes traz? Comprove com os versos.

¹⁰Fonte: <https://recreio.uol.com.br/noticias/ciencia/como-funciona-o-zepelim.shtml>

¹¹ Vídeo do You Tube com a interpretação de Chico Buarque <https://youtu.be/jWHH4MlyXQQ>

¹² Vídeo de uma interpretação do musical Ópera do Malandro, 2016 <https://youtu.be/HFukMYL-C1I>

7. Em relação ao tempo, quais advérbios marcam momentos distintos na narrativa? Comprove com os versos.
8. Que elementos figurativos aparecem na canção e que expressam violência física?
9. É possível percebermos com o verso “Joga pedra na Geni” uma intertextualidade com uma passagem bíblica. Você saberia dizer qual? Qual a relação de sentido entre o texto bíblico e a música?
10. Pense e cite pares de palavras que apresentem oposição entre o povo e Geni.
11. Como você analisa e avalia a conduta de Geni e das pessoas daquela cidade?
12. É possível refletir sobre a sociedade atual a partir da narrativa de Geni? Explique.

Considerações finais

Encerramos na certeza de que o caminho da leitura na perspectiva semiótica é uma trilha prazerosa e fundamental para enriquecer o ensino da leitura na escola e confiantes em conseguir cativar outros professores e outras professoras a percorrermos esse caminho, ainda que de vez em quando.

A canção *Geni e o Zepelim* é uma narrativa que nos sensibiliza a pensar nas classes minoritárias com a afetividade que merecem e, ao mesmo tempo, com um sentimento de revolta diante de tanta discriminação e violência.

A semiótica, além de trazer-nos uma metodologia de leitura, corrobora para uma reflexão crítica em relação a assuntos delicados e urgentes por discussão. É dever nosso como docentes nos posicionarmos criticamente em sala de aula e problematizarmos questões sociais entre a turma.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do Discurso. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística II. Princípios de Análise*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 187 a 209.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BOSI, Alfredo. *Narrativa e resistência*. Itinerários, Araraquara, n. 10, p. 11-27, 1996.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- BUARQUE, Chico. *Geni e o Zepelim* in: Musical Ópera do Malandro, 1978.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÈS, Joseph (Org.). *Dicionário de Semiótica*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TATTT, Luiz. *O cancionista: composições de canções no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Luiza Helena Oliveira. *Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática*. In: BRITO, A. R.; SILVA, L. H. O.; SOARES, E. P. *Divulgando conhecimento de linguagem: pesquisas em línguas e literaturas no Ensino Fundamental*: Rio Branco: Nepan, 2017.

SILVA, Luiza Helena Oliveira; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *Semiótica e Teoria Literária: um percurso interdisciplinar nas práticas/reflexões em torno do letramento literário na pós-graduação*. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – n° 3 – 2011-2* ISSN 2179-3948.

Recebido em: 1/12/2023

Aprovado em: 20/3/2024

RESSIGNIFICAR O GRITO DE INDEPENDÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA À LEITURA DA NARRATIVA DE RESISTÊNCIA

RESIGNIFYING THE SHOUT OF INDEPENDENCE: CONTRIBUTIONS FROM SEMIOTICS TO
THE READING OF NARRATIVE OF RESISTANCE

RESSIGNIFICAR EL GRITO DE INDEPENDENCIA: CONTRIBUCIONES DE LA SEMIÓTICA
A LA LECTURA DE LA NARRATIVA DE RESISTENCIA

Eliane Aparecida Miqueletti ¹
Kayla Pachêco Nunes ²

Resumo: Neste trabalho, apresentamos reflexões teóricas e analíticas para a leitura de produções discursivo-textuais que constituem nosso imaginário histórico-cultural. Nesse exercício, partimos do quadro “Independência ou morte”, de Pedro Américo de Figueiredo e Mello (1888), para analisarmos uma releitura da pintura na charge de Leandro Assis e Triscila Oliveira (2022), veiculada no Jornal Folha de São Paulo durante as comemorações de 7 de setembro de 2022. O centro reflexivo situa-se no ato que instaura a Independência do Brasil, formas de representação e elaboração do discurso. Movidas pela tônica do material analisado e tendo a leitura como prática para a construção de sentidos, é na semiótica discursiva que buscamos ferramentas para uma leitura situada, reflexiva e de resistência, além de dialogarmos com conceitos de outras áreas, como a narrativa de resistência e os estudos sobre memória coletiva. A partir das análises, entendemos que a tela produz efeito de afirmação do grito e nega a participação do povo miscigenado; a charge, por sua vez, enfatiza o movimento de negação da forma de representação do fato histórico relatado. Esperamos que o artigo contribua para a leitura crítica dos textos, inclusive no âmbito escolar.

Palavras-chave: Narrativa de Resistência. Memória. Semiótica Discursiva. Leitura. Grito de Independência.

Abstract: In this work, we present theoretical and analytical reflections on the reading of discursive-textual productions that constitute our cultural-historical imagination. In this exercise, we start with the painting “Independência ou morte” [“Independence or death”], by Pedro Américo de Figueiredo e Mello (1888), to analyze a reinterpretation of the painting by Leandro Assis and Triscila Oliveira (2022). It was published in Folha de São Paulo newspaper during celebrations of September 7, 2022. The reflective center is located in the act that establishes the Independence of Brazil, forms of representation and elaboration of discourse. From the sense of the analyzed material and the reading as a practice for the construction of meanings, we seek tools

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLIT/UFNT). Professora da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (FALE/UFGD). E-mail: elianemiqueletti@ufgd.edu.br. ORCID: 0000-0002-3966-8847.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLIT/UFNT). Professora da Secretaria da Educação do Estado de Tocantins (SEDUC/TO) e da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA. E-mail: kayla.pacheco@mail.uft.edu.br. ORCID: 0000-0002-8403-0586.

in the semiotic discursive for situated, reflective, and resistant reading. Beyond that, we dialogue with other areas of concepts, such as narratives of resistance and studies on collective memory. From the analyses, we understand that the screen produces effects of the shout affirmation, it denies mixed race people participation; the cartoon, in turn, emphasizes denying movement in a way of reported historical fact representation. We hope that the article contributes to the critical reading of texts, including in the school context.

Keywords: Narratives of Resistance. Memory. Discursive Semiotics. Reading. Shout of Independence.

Resumen: En este trabajo, presentamos reflexiones teóricas y analíticas para la lectura de producciones discursivo-textuales que constituyen nuestro imaginario histórico-cultural. En este ejercicio, partimos del cuadro "Independencia o muerte" de Pedro Américo de Figueiredo e Mello (1888) para analizar una reinterpretación de la pintura en la caricatura de Leandro Assis y Triscila Oliveira (2022), publicada en el diario Folha de São Paulo durante las celebraciones del 7 de septiembre de 2022. El centro reflexivo se ubica em e lacto que estabelece la Independencia de Brasil, formas de representación y elaboración del discurso. Impulsadas por la tónica del material analizado y teniendo la lectura como práctica para la construcción de sentidos, recurrimos a la semiótica discursiva en busca de herramientas para una lectura situada, reflexiva y de resistencia, además de dialogar con conceptos de otras áreas, como la narrativa de resistencia y los estudios sobre memoria colectiva. Del análisis, inferimos que el lienzo produce un efecto de afirmación del grito y niega la participación del pueblo mestizo; la caricatura, a su vez, enfatiza el movimiento de negación de la forma de representación del hecho histórico relatado. Esperamos que el artículo contribuya a la lectura crítica de textos, incluso en el contexto escolar.

Palabras clave: Narrativa de resistencia. Memoria. Semiótica discursiva. Lectura. Grito de independencia.

Considerações iniciais: sobre permanências e rupturas

A escrita resistente não resgata apenas o que foi dito uma vez no passado distante e que, não raro, foi ouvido por uma única testemunha. (BOSI, 1996, p. 27).

No Brasil, o imaginário histórico-cultural é construído sob as narrativas elaboradas pelo olhar da elite. Na figura do “herói” nacional há forte presença da hegemonia do perfil europeu como símbolo de bravura, liderança e sacrifício. O amor à pátria reproduz a feição do colonizador.

Nossa história, não por acaso, faz-se conhecer exaltando figuras europeias e seus feitos heroicos em prol da construção da identidade nacional, ao mesmo tempo em que apaga os rastros de violência e dominação com os quais se estabeleceram no poder. Difundir tais discursos no seio de todas as camadas sociais, inclusive por intermédio das instituições escolares, é uma das ferramentas mais eficazes para garantir a “Ordem e o progresso” como única verdade, com coesão e sem contestações. Essa trama, como considera Lucia Teixeira (2000, p. 101) ao lembrar de textos

que retomam os discursos da carta de Caminha, cria e recria o “ufanismo requeitado”, “a insistência em remeter a uma paisagem ‘em tal maneira graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem””.

De tantos fatos que marcam a trajetória do Brasil a partir da ocupação portuguesa em 1500, o “Grito da Independência” ganha destaque por reunir diversos elementos que ilustram como a supremacia do herói personificado na elite passou a fazer parte de nosso imaginário. Diante desse fato, retomamos Maurice Halbwachs (1990) para repensarmos o trabalho com a memória, uma vez que muito do que foi e é ensinado na escola reforça um lado da memória social, o lado hegemônico, que desconsidera, ou pouco considera, o outro.

Nesse sentido, os registros dos fatos da história do Brasil que chegam até nós, patenteados em diferentes materialidades discursivas, imprimem o olhar do colonizador sobre o colonizado e a colonização. A narrativa leva carga ideológica daqueles que detêm voz – homens, brancos e de reconhecida notoriedade –, o que resulta em minimização ou mesmo exclusão dos grupos marginalizados, sem qualquer poder discursivo. Esse cenário, aponta o teórico, assinala a necessidade de se escrever sobre determinado evento à medida em que os sujeitos se distanciam dele, “uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem”. (HALBWACHS, 1990, p. 81).

A narrativa literária de resistência, para retomar a epígrafe de Alfredo Bosi (1996), tem o papel de denunciar e contrastar com a ideologia dominante. Assim, para resistir à história contada pelo opressor faz-se necessário novas ou múltiplas perspectivas e vozes sobre os eventos, com os olhares dos subalternizados. O resgate da memória faz ecoar a voz dos silenciados, percorrendo caminhos possibilitados pelo relato dos que estão à margem. Nessa direção, a literatura de resistência assume a função de resgatar os registros e revelar como eventos históricos deveriam ser contados. A partir dessa perspectiva, refletimos sobre o ato que instaura a “Independência do Brasil”.

Em 2022, num momento de polarização política decorrente do período eleitoral em escala nacional, as discussões sobre o patriotismo e a noção de liberdade foram intensificadas e carecem ser ressignificadas. No contexto, por ocasião das comemorações do 7 de setembro, data que marcou os duzentos anos do grito às margens do Ipiranga, alguns chargistas brasileiros foram convidados pelo Jornal Folha de São Paulo a construir releituras da obra iconográfica mais conhecida sobre o episódio, a pintura “Independência ou morte”, de Pedro Américo de Figueiredo

e Mello (1888). As charges foram publicadas pelo jornal no dia 6 de setembro. Dentre elas, destacamos para análise a produção de Leandro Assis e Triscila Oliveira (2022)³.

Neste artigo, partimos da leitura do quadro para a análise do diálogo estabelecido na charge, o que contribui com o trabalho de leitura de produções discursivo-textuais que constituem nosso imaginário histórico-cultural. Nessa perspectiva, consideramos ainda uma contribuição à docência na Educação Básica, uma vez que há determinações para uma prática leitora crítica envolvendo textos dos mais variados gêneros discursivos, como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Assim, o ensino-aprendizagem exige considerar as especificidades de cada obra/texto para atender, entre outras coisas, a “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2018, p. 73).

Nessa conjuntura, ao conceber a leitura como prática para a construção de sentidos, é na semiótica discursiva, “teoria da significação” (GREIMAS e COURTÉS, 2018, p. 455), que buscamos ferramentas para uma leitura situada, reflexiva e de resistência, inclusive no diálogo com conceitos de outras áreas. Para isso, contamos com o conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 1990), a partir da noção de evento histórico, para desconstruir a representação pictórica da visão verticalizada do herói, abrindo espaço para as camadas populares, parte fundamental nos processos históricos de ruptura. Os estudos da narrativa de resistência (BOSI, 1996) também é nosso apoio no movimento de deslocamento do olhar do leitor do centro para as margens, em um exercício de reconhecimento da luta coletiva que fora travada pela Independência.

A charge, gênero presente no campo jornalístico-midiático, apresenta críticas irônicas ou satíricas a pessoa(s) ou situações centrais nos problemas de ordem social, histórica, cultural ou política. Conforme Toledo (2011, p. 01), ao elaborar uma charge, o enunciador busca ressignificar determinado contexto sócio histórico, “remontando novas linguagens e formatos que atendam a novos públicos e a novas situações de leitura”. A partir da interdiscursividade e da intertextualidade, a atenção dos enunciatários/leitores é angariada sobretudo no trabalho com a linguagem não verbal (elemento fundante de sua construção). Imagens que sofrem a intervenção do artista, normalmente caricaturizada, por vezes, aliada à linguagem verbal, o que exige um olhar atento à articulação entre os procedimentos discursivos que associam essas linguagens para criar determinado efeito de sentido.

³Reportagem disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/09/chargistas-fazem-releituras-de-pedro-americano.shtml>. Acesso em: 12 set. 2022.

Assim, no artigo centralizamos reflexões sobre a leitura crítica de textos, de modo que as produções e os conceitos mobilizados possibilitem novas práticas leitoras e ampliem as perspectivas dos fatos da nossa história. Além disso, o trabalho poderá servir aos professores da Educação Básica no exercício de desconstrução e reconstrução dos saberes.

Nas duas próximas seções, apresentamos ponderações teóricas que embasam nossas análises.

Sobre resistência e memória coletiva

A memória coletiva não se confunde com a história.
(HALBWACHS, 1990, p. 80).

O Brasil, conforme relatam os registros oficiais, esteve sob domínio europeu durante 322 anos, desde a ocupação portuguesa. A ruptura formal com a Coroa lusitana é datada do famoso grito de “independência ou morte”, que teria sido proferido por Dom Pedro I, às margens do rio Ipiranga, em resposta aos anseios sociais daquele período⁴.

Desde então, muitos textos reproduzem, no imaginário popular, a importância e veracidade dos feitos em defesa da soberania nacional. Não escapa a isso o currículo escolar que retrata os fatos acerca da formação do Brasil, principalmente, a partir da bibliografia consagrada e reproduzida em materiais didáticos, a exemplo do que revelam trabalhos de análise dos livros didáticos de História, como lemos em Cirino (2023). Entre documentos, objetos e relatos referentes ao ato da Independência destacam-se o hino (com letra que teria sido composta pelo próprio príncipe regente) e a tela intitulada “Independência ou morte”. Esta última faz referência à famosa exclamação de Dom Pedro I, interpretada pelo artista plástico paraibano Pedro Américo, e entregue à família real em 1888 – representação mais consagrada e oficialmente difundida desse momento histórico.

Os símbolos citados (hino e tela) transmitem ao imaginário geral a crença de que uma nação escravizada e explorada por séculos seria autônoma com apenas um gesto isolado de seu monarca. Oliveira (1999, p. 62) destaca que a cena projetada na pintura se tornou universal, lida como a representação do momento em que ocorreu a Independência do Brasil: “[...] talvez por força de sua difusão sobre diferentes formatos e nuances, a que mais profundamente enraizou-se no imaginário social, tornando-se parte integrante de nossas heranças culturais tanto quanto o episódio que procurou perpetuar”.

⁴ Conforme reportagem de Talita Amaral (2022). CNN, São Paulo. “*Não foi exatamente um grito*”, dizem historiadores sobre o dia da Independência. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nao-foi-exatamente-um-grito-dizem-historiadores-sobre-o-dia-da-independencia/>.

No dicionário, a palavra “independência” liga-se à noção de liberdade plena, entre as acepções: “condição do estado que tem autonomia política e não está submetido à soberania de um outro” (INDEPENDÊNCIA, 2022). Porém, para o Brasil, considerando que após o grito de Dom Pedro a conjuntura social estratificada pouco mudou, fica evidente que a “Independência” se deu apenas no campo formal⁵. Isso porque para haver mudança faz-se necessária a ruptura com o sistema já posto. Após o 7 de setembro de 1822, a manutenção do domínio político brasileiro nas mãos da monarquia portuguesa e o regime escravocrata são dois dos indícios da continuidade do sistema de dependência e servidão.

Diante disso, não intentamos apagar dados que contribuem para a formação de nossos alunos sobre a história do país, mas consideramos relevante evidenciar a necessidade de colocar em pauta a análise crítica de textos que perpassam as temáticas presentes na Educação Básica, particularmente os que envolvem a propagada autonomia do Brasil como um feito individual, bem como o imaginário de liberdade que, a princípio, não ocorreu. Assim, lançamos novo olhar sobre o evento histórico aqui disposto para refletir sobre memória coletiva como criação contínua de uma consciência crítica sobre as construções histórico-sociais de nossa constituição como povo dessa nação.

Halbwachs (1990, p. 86) afirma que “a história pode apresentar-se como a memória universal do gênero humano. Mas não existe memória universal”, uma vez que “ela não cessa de se transformar, e o grupo, ele próprio, muda sem cessar”. Acerca da relação entre história e memória e da necessidade de ressignificar os eventos históricos, ele adverte:

Não se trata mais de revivê-los em sua realidade, porém de recolocá-los dentro dos quadros nos quais a história dispõe os acontecimentos, quadros que permanecem exteriores aos grupos, em si mesmos, e defini-los, confrontando-os uns aos outros. É como dizer que a história se interessa sobretudo pelas diferenças, feita a abstração das semelhanças, sem as quais todavia não haveria memória, uma vez que nos lembramos apenas dos fatos que tenham por traço comum pertencer a uma mesma consciência (HALBWACHS, 1990, p. 86).

Corroborando com as afirmações do estudioso, recorreremos também à narrativa de resistência por permitir a aproximação entre o vivido e o narrado, numa tentativa de validar a luta e a contribuição das minorias em processos de ruptura e transformação social. É o movimento que Bosi (1996, p.23) nos aponta mesmo que se dê fora de um contexto de militância política. Para ele, a escrita de resistência “[...] transpassada pela tensão crítica, mostra, sem retórica nem alarde

⁵ Várias províncias à época só aderiram à Independência meses depois do Grito do Ipiranga, como o caso da Bahia, em 2 de julho: “os baianos comemoram a expulsão das tropas portuguesas e a independência do Estado, ocorrida no mesmo dia de 1823, depois de um ano e cinco meses de uma guerra sangrenta, que envolveu de 10 a 15 mil soldados de cada lado e causou mais de duas mil mortes em combate” (SILVEIRA, 2022, sp).

ideológico, que essa ‘vida como ela é’ é, quase sempre, o ramerrão de um mecanismo alienante, precisamente o contrário da vida plena e digna de ser vivida”.

Neste estudo, evocamos a história em um processo de desconstrução de conceitos pré-estabelecidos a fim de reconstruir a “memória” acerca da conquista da independência nacional. Decisões fundamentais para abrir a possibilidade de os relatos apresentados em sala de aula contemplarem aquelas personagens históricas que estão à margem, na base que deu sustentação ao processo de independência, mas foram negligenciados pela bibliografia oficial.

Em estudo sobre as formas de sistematizar, conceber e representar a Independência do Brasil nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, Cirino (2023) destaca que os(as) pesquisadores(as) já têm constatado mudanças de conteúdos e abordagens em direção às perspectivas críticas dos fatos históricos ligados à formação do Brasil. No entanto as narrativas dos manuais escolares são “[...] de caráter cronológico-linear, ainda marcadamente eurocêntricas” (CIRINO, 2023, p.32). A autora reforça, quanto à temática da independência, que “[...] não temos necessariamente a busca de legitimidade para grupos sociais. É patente a superficialidade como é tratado o conceito de cidadania, esvaziado de problematização e criticidade, o que não contribui para valorizar a alteridade, tampouco a formação cidadã democrática” (CIRINO, 2023, p.33).

Cientes da relevância de tal discussão, ressaltamos que os fatos destacados jamais podem ser esquecidos e precisam ser ressignificados, isto é: o ato heroico unilateral deve ser reconhecido como parte de um longo caminho marcado por tensões. E a escola pode ser um canal que possibilita a sistematização da complexidade do processo de construção da memória coletiva. Assim, é dever de todas as áreas do conhecimento desvendar o pano de fundo da organização social de ontem, com vistas a reconstruir esse ideário do hoje e projetar o amanhã de forma menos desigual. A prática da leitura situada e reflexiva configura uma das ferramentas fundamentais a esse processo.

Posto isso, na seção que segue mobilizamos os estudos da semiótica discursiva para em seguida tratarmos dos enunciados (quadro e charge) em torno do grito da independência. Intentamos refletir sobre a produção dos efeitos de sentido que se encaminham para a construção da memória coletiva.

O olhar semiótico como ferramenta de leitura

A escola não pode deixar-se levar pela ilusão de que o aprendizado da compreensão e da produção de textos vá resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da

experiência escolar. Não pode, por outro lado, o professor dizer que ler e escrever são tarefas que exigem sensibilidade, que alguns alunos têm e outros não. A sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve [...] (FIORIN, 2004, p. 108).

Para a semiótica discursiva interessa examinar as possibilidades de significação que um texto pode produzir. Para tal fim, a teoria explora os procedimentos da organização textual e os mecanismos enunciativos de produção e de apreensão dos sentidos.

Nesses termos, o texto, estruturado a partir de uma ou mais linguagens, é uma totalidade de sentido composta pelo plano de conteúdo (discurso textualizado) e pelo plano da expressão (manifestação do conteúdo). Produção apreciada tendo em vista as coerções próprias da construção interna, estrutural, e o contexto sócio-histórico no qual está inserida (BARROS, 2005, p. 07). Ligado ao texto, o discurso está inscrito no plano de conteúdo como resultado de um processo de produção de sentido. Quando um texto manifesta um discurso por diferentes materialidades é chamado de “sincrético”, a exemplo da maioria das charges.

Para a análise da construção do plano do conteúdo dos textos, a teoria propõe o modelo teórico-metodológico denominado “percurso gerativo de sentido”, a partir do qual é possível descrever a produção/direção dos sentidos seguindo níveis de abstração, do mais profundo e abstrato ao mais superficial e concreto, como seguem: no nível fundamental busca-se uma oposição semântica que sintetize o mínimo de sentido a partir do qual a tessitura se constitui; no narrativo, entram em jogo os sujeitos em busca dos objetos-valores apoiados em percursos ligados às oposições de base, considera-se que os textos encenam o fazer humano, estados e transformações; no discursivo, as estruturas narrativas são convertidas em discurso, nível da enunciação: “[...] instância linguística, logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (que dela contém traços e marcas)” (GREIMAS e COURTÉS, 2018, p. 166). Na análise desse nível verifica-se como os elementos da enunciação são acionados discursivamente.

Em síntese, o caminho de análise pode ser feito a partir de qualquer um dos níveis, além de contemplar todos eles ou não. O que “salta aos olhos” na leitura do texto-objeto e/ou o objetivo do trabalho podem direcionar as escolhas dos elementos a serem analisados. Entre as questões examinadas neste artigo, nosso foco recai em aspectos observáveis no nível discursivo, no qual verificamos as determinações sócio-históricas e ideológicas e os mecanismos de produção de sentidos mobilizados pelo enunciador para convencer o enunciatário/leitor.

No nível discursivo, é possível analisar as projeções da enunciação no enunciado com base nas categorias de pessoa, tempo e espaço. Projeções que podem ocorrer por “debreagem”, quando pessoa, tempo e espaço são projetados para fora da enunciação de forma enunciativa (eu-aqui- agora), produzindo efeito de aproximação, ou enunciva (ele-lá-então), efeito de objetividade. Ou,

ainda, por “embreagem”, quando há um retorno para dentro da enunciação e as categorias são neutralizadas. Já na semântica discursiva, cabe examinar os valores que mantêm a coerência do discurso a partir de percursos temáticos e seus investimentos figurativos, sendo os temas unidades semânticas abstratas (conceitos) e as figuras, semas concretos com traços sensoriais (remetem ao mundo natural).

Para abordar o plano da expressão dos textos, a teoria semiótica não possui uma metodologia própria e conta com contribuições de outras áreas, como a fotografia, o cinema, as artes plásticas, a depender do objeto analisado. A ligação com o plano do conteúdo na constituição do semissimbolismo é um dos aspectos que têm impulsionado a análise desse plano. Conforme Jean-Marie Floch (2001, p.29): “[...] *os sistemas semi-simbólicos* que se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e categorias do conteúdo”. Nesses casos, o plano da expressão não apenas materializa o discurso, ele também acentua a carga semântica, tal como afirma Luiz Fiorin (2012, p. 162): “É o semissimbolismo que faz com que a expressão não seja um mero suporte do conteúdo, mas uma manifestação sensível desse conteúdo”.

O estudo do plano da expressão também ganha força na abordagem dos textos sincréticos, os quais articulam linguagens na manifestação do conteúdo discursivo. Sendo sincrético: “[...] um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2004, p. 235). Dessa maneira, é preciso levar em consideração, além dos mecanismos enunciativos de articulação entre plano do conteúdo e plano da expressão, as coerções textuais impostas pela materialidade significante de cada linguagem e a articulação entre elas. Teixeira esclarece que é fundamental “considerar a estratégia enunciativa que sincretiza as diferentes linguagens numa totalidade significante, o que pode ser feito de modo contratual ou polêmico”, ou seja, as linguagens podem convergir/reiterar ou divergir/contrapor, de modo a se corresponderem por diferentes processos. Cabe observar, ainda, que para a análise do plano da expressão do visual, destacam-se três categorias: topológica (ligada à posição), eidética (ligada às formas) e cromática (ligada às cores).

De maneira geral, no prisma da semiótica, a leitura implica verificar como os diferentes modos de significar se combinam para a produção de uma totalidade de sentido, busca-se sua “semiose”. Para Greimas e Courtés (2018, p. 447-448), a semiose “é a operação que, ao instaurar uma relação de pressuposição recíproca entre a forma da expressão e a do conteúdo [...], produz signos: nesse sentido, qualquer ato de linguagem, por exemplo, implica uma semiose”, um modo de estabelecer sentido ao que lemos a partir da relação entre os dois planos.

O sentido, no entanto, não pode ser visto apenas como algo dado pelo texto-objeto, ou deva ser ligado a interpretação subjetiva do sujeito, ao contrário disso, deve ser construído na relação do sujeito com o texto, como nos ensinam os semioticistas Landowski (2001) e Bertrand (2003). Ao ler, o leitor “atualiza o texto e seu sentido, de acordo ou não com suas expectativas e previsões advindas de sua competência linguística e cultural” e o texto concebe seu leitor “o inventa o mais próximo possível da linguagem, na sua substância e nas suas formas, suscitando a dúvida, a inquietude e a surpresa.” (BERTRAND, 2003, p. 413).

Assim sendo, para que a leitura oportunize o fazer reflexivo, é preciso mediar os sentidos que podem ser atribuídos aos textos. Essa mediação envolve uma construção coletiva que inclui os sujeitos da prática pedagógica, professores e alunos, e leva em conta os processos linguísticos mobilizados, assim como os aspectos históricos e ideológicos que concorrem para a construção dos sentidos possíveis. De acordo com Fiorin (2004, p. 112), a prática de leitura envolve um nível intratextual, mas também condições de produção que estão numa “dimensão extratextual, não porém extra-semiótica. Compreender é, assim, relacionar o texto com o intertexto e com o contexto adequados”.

Teixeira (2022), em *live* promovida pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, ao problematizar menções à semiótica e à semiose em documentos como a BNCC⁶, convida-nos para o desafio de construção de “um pensamento semiótico sobre a escola” para que ela faça sentido, isto é: “Para fazer sentido será preciso articular o mundo sensível ao inteligível, acolher a disposição do corpo e a diferença de ritmos do pensamento e da ação, estimular a inteligência e sensibilizar os gestos”.

Para tanto, a semioticista destaca que nosso papel como professores e pesquisadores é o de ajudar a transformar o caos que se apresenta diante dos olhos em conhecimento – é necessário intervir semioticamente acolhendo o sentido que escapa nas brechas dos objetos semióticos. Conforme ela enfatiza, frente à nossa responsabilidade de ajudar a compreender o mundo, se não quisermos nos deixar imobilizar pela gama de problemas que adentram a sala de aula, é preciso levantar e resistir por meio do nosso fazer docente. Para isso, precisaremos alcançar interlocutores que “compartilhem dessa impossibilidade de silenciar, dessa angústia de agir, e começar a dizer, afinal, que mundo concreto e que potências de imaginação nós podemos oferecer como legado,

⁶Assim como problematiza Teixeira (2022), outros estudiosos chamam a atenção para a “presença” do termo “semiótica” na BNCC – entre eles Miqueletti e Zago (2022); Lima (2021) – mostrando que o documento direciona para o âmbito da prática de análise semiótica o que está ligado à materialidade de outras semioses, para além do linguístico, sobretudo os procedimentos de textualização.

como experiência, como reprocessamento do acúmulo histórico da inteligência e da cultura.” (TEIXEIRA, 2022).

O arcabouço teórico e metodológico da semiótica discursiva pode auxiliar nesse processo de construção do olhar sensível aos textos-objetos, bem como às diversas experiências que possam ser vivenciadas dentro e fora da escola.

A partir dessas considerações teóricas, além de outras que serão requeridas ao longo das análises, a seguir apresentamos uma proposta de análise ancorada na semiótica discursiva, tomando como objeto semiótico duas representações do Grito da Independência⁷. Assim, buscamos mostrar como é possível enxergar os enunciados com as lentes da resistência a partir de um arcabouço teórico que possibilita examinar o processo de construção dos sentidos nos textos. No ensejo, pontuamos um conhecimento que precisa chegar aos nossos alunos mediados por professores comprometidos com a leitura crítica. Afinal, como consta na epígrafe desta seção, “a sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve” (FIORIN, 2004, p.108).

O texto de partida: o quadro “Independência ou morte”

Ao impacto produzido por uma imagem, uma cor, um gesto ou um espaço atravessado por um sujeito, sucede a necessidade da desaceleração. Em tempos de objetos velozes, fragmentados e polissensoriais, desacelerar e observar são atos de resistência. É desse ato de resistir que a escola precisa falar aos alunos. (TEIXEIRA, 2022).

Neste tópico apresentamos breve análise da pintura de Pedro Américo sobre o grito da Independência. A partir dela refletimos sobre o constructo que tem discutido os 200 anos da “Independência do Brasil”, aqui representado na Charge criada por Leandro Assis e Triscila Oliveira (2022). Para tanto, escolhemos o caminho de “desacelerar e observar”, como nos orienta Teixeira (2008, p. 338-339), retomando os ensinamentos do semioticista Jean-Marie Floch (2002) com seu método de leitura fundado na incansável observação do objeto a ser analisado. Apresentado como um método essencial e um ato de resistência, reafirma: “É desse ato de resistência que a escola precisa falar aos alunos, é de calma, paciência, minúcia, contemplação e tempo de percepção que os alunos precisam, num primeiro momento. Em seguida, de método”.

Para a análise de textos visuais, a pesquisadora indica a descrição do que está dado na imagem, o manejo com as categorias do plano da expressão de textos visuais e o estabelecimento

⁷ Na leitura proposta, não detalhamos especificidades de cada gênero discursivo, trabalho que também pode ser feito em sala de aula.

da correspondência dessas categorias com as do plano do conteúdo. Na medida do possível, ainda que não exaustivamente, abordaremos esses aspectos ao longo das leituras.

Segue a imagem da pintura que pode ser encontrada em diversos materiais didáticos. O exemplar reproduzido abaixo foi copiado do acervo *online* do Museu do Ipiranga, local onde se encontra a tela original. O quadro foi pintado com a técnica óleo sobre tela e mede 415 x 760 cm (sem a moldura)⁸:



Figura 1: “Independência ou morte”, reprodução da obra de Pedro Américo
 Fonte: Acervo do Museu Do Ipiranga-USP. Consulta on-line: <https://encr.pw/ff7UA>

Com toque clássico característico do estilo acadêmico da época, temos na obra de Américo a representação do que teria sido o grito pela liberdade do Brasil. A pintura é um dos exemplos mais utilizados para ilustrar o símbolo do conjunto iconográfico sobre o fim do Brasil colônia. Encomendada por Dom Pedro II, herdeiro do então “herói” da Independência, foi confeccionada na Europa – entre 1886 e 1888, a pedido do governo imperial – e enviada ao Brasil justamente em um período de tensão política pelo fim da escravidão e da Monarquia, um ano antes da proclamação da República, “como uma forma de homenagear o Império brasileiro” (SANTOS, 2022, s/p).

Numa síntese descritiva do que temos diante dos nossos olhos, destacamos três pontos: à direita, a aglomeração de cavalos e cavaleiros. Os homens vestem uniforme da Cavalaria Imperial, os “Dragões da independência do Brasil”⁹, e empunham espadas, erguidas para o alto, na direção do centro; quase ao centro, um grupo menor de cavaleiros exibe a comitiva do Imperador que, pelas vestes, diferem-se dos outros, eles erguem seus chapéus, seguindo o gesto de respeito e aclamação que converge em direção ao que está à frente, o imperador em seu traje de gala. Este último levanta sua espada com olhar fixo para cima, peito aberto e lábios entreabertos, numa

⁸ Para melhor visualização, indicamos que o leitor deste artigo acesse o site no qual encontra-se a imagem utilizada.

⁹ Os Dragões da Independência do Brasil são conhecidos pelo uniforme especial (chapéu de pluma, trajes em branco e vermelho e portam espadas) e uso de grandes cavalos. Normalmente o grupo participa de diversos eventos oficiais e uma das funções é a guarda e a segurança do Presidente da República.

postura imponente que encena o ato do grito; no canto inferior esquerdo, vemos um carro de boi sendo conduzido por um homem que está descalço e usando vestimentas simples (chapéu de palha e roupas que beiram o maltrapilho). Este homem simboliza o trabalhador do campo e faz contraponto à representação dos outros homens¹⁰. Ele olha para a cena do grito e parece assustado. As “personagens” que compõem essas partes da pintura ocupam um cenário rural do qual se destaca a pouca vegetação, uma casa simples, algumas árvores ao fundo, o céu, a terra e o rio.

Verificamos que as escolhas figurativas operadas pelo enunciador confirmam uma forma de ver esse período da história do país, quando impera o discurso dominante e seus valores. Como apontado por Teixeira (2000, p. 93) – trabalho no qual a estudiosa realiza reflexões em torno de textos que remetem à história de descobrimento do Brasil, entre eles a pintura “A primeira missa no Brasil”, de Vitor Meireles –, o quadro de Pedro Américo é parte de uma rede figurativa que concretiza uma “figuratividade fundadora”¹¹. Ou seja, em reprodução reiterada, essa obra assume o papel emblemático de fixar no imaginário nacional o acontecimento histórico a partir de uma figuratividade que “fica marcada na memória em que se pintam novas imagens”. Memória discursiva que contribui para uma representação do fato no qual se destaca o ato de bravura de um Imperador como tema central da narrativa em tela.

Retomamos a afirmação de Teixeira (2000, p. 92) sobre a figuratividade para enfatizar que ela pode ser entendida como ferramenta utilizada na construção do discurso para dar suporte a uma “visão de mundo” ou a uma ideologia. Dessa forma, “tanto pode ser pensada como essa rede de relações que, articulando as figuras, sedimenta semanticamente o discurso, quanto pode ser redimensionada, ultrapassando o estatuto do mecanismo de complexificação e enriquecimento das categorias fundamentais concretizadas no discurso”.

Até aqui pontuamos a seleção de elementos do mundo natural pelas figuras das pessoas, dos animais e outros itens que compõem a paisagem da tela. Para além disso, destacamos que é preciso atenção aos aspectos da plasticidade do texto pictórico-visual no que se refere às categorias ligadas ao plano da expressão e sua relação com o conteúdo. Ligação que, numa análise mais apurada, pode ser sistematizada nas relações semissimbólicas, pois “ler o texto visual, assim, é sempre considerar que o conteúdo se submete às coerções do material plástico e que essa

¹⁰ É possível verificar outros dois homens do campo mais ao fundo da tela, um deles montando o cavalo olha para a cena em foco, o outro está de costas, puxando um muar. Assim como o que conduz o carro de boi, esses também seriam representações do homem do campo, os brasileiros à margem do ato “grito da independência”.

¹¹ Para realizar considerações sobre a “figuratividade fundadora”, Teixeira (2000) retoma o conceito de “discurso fundador” a partir de Orlandi (1993).

materialidade também significa.” (TEIXEIRA, 1998, p. 03). Juntos, expressão e conteúdo, ajudam na configuração dos direcionamentos para a leitura, nas isotopias¹² engendradas.

A categoria topológica destaca-se na composição analisada, sobretudo a posição dos três pontos identificados na descrição anterior. Desse modo, a comitiva liderada por Dom Pedro II, numa representação épica da coletividade, está no ponto superior e mais ao centro da cena, ocupando o ponto de convergência dos olhares, o englobado/alto/central.

O líder figurativiza a imagem heroica e indica movimento que conclama os cavaleiros do entorno a presenciarem o momento de ruptura histórica com a Coroa Portuguesa em favor do território e do povo brasileiro. A tropa de soldados, verticalizados e amontoados na margem direita, forma um semicírculo no sentido da parte inferior até quase alcançar o ponto onde está a comitiva. Disposição que permite a construção dos sentidos ligados à reverência e à personificação de um herói defensor da pátria. O quadro beira ao teatral e indica o olhar romantizado sobre o fato retratado na pintura.

Contrapondo-se a isso, no lado esquerdo da imagem, na disposição englobante/baixo/periférico, o carreiro, homem do campo, separado da ação pela estrada de terra, está alheio ao que está acontecendo. Mero espectador, assim como o povo brasileiro, seu olhar parece marcar seu aborrecimento/estranhamento em relação ao ato que presencia. A pintura reforça e valida a imagem do colonizador como libertador, redentor e único responsável pelo movimento histórico que registra. Como contribui Teixeira (2000, p. 99), a composição da cena aponta para a posição verticalizada do herói contraposta às imagens da “massa circundante, quase sempre alheia à cena principal, que se fixam na memória, perpetuadas nos livros didáticos”.

Aliado à disposição, do ponto de vista das formas, destacamos um movimento circular que compõe a pintura e que funciona como elemento integrador da dinâmica construída na cena. As imagens são organizadas em uma espécie de dois semicírculos: um que orienta o olhar para a direita e para cima, seguindo a linha da disposição dos cavaleiros em torno do Imperador; o outro que segue um caminho para baixo e para a esquerda, na estrada de terra, em frente ao homem do campo. Esse movimento colabora para a exaltação do momento, provoca no enunciatário/leitor a impressão de estar participando da situação.

Destacamos, também, a aglomeração/movimentação dos cavaleiros e seus cavalos quando chegam ao local, a ponto de notarmos a poeira que acompanha a tropa de soldados. O espaço que ocupam pode ser lido como o quintal da casa ali retratada, contrastando com o “palco” pacato da

¹² O conceito de “isotopia” implica a reiteração de unidades semânticas (temas ou figuras) no discurso, o que garante uma direção, uma coerência semântica.

zona rural no qual prevalece a vida simples, como representado pelo camponês, os bois e pela casa que compõe o cenário ao fundo. O acontecimento irrompe a programação da vida cotidiana desse povo brasileiro, a ponto de causar estranhamento. Quiçá possa ser lida como a representação atualizada da própria invasão dos europeus em terras brasileiras. Interrompendo a ordem do contínuo da vida sossegada, os homens colonizadores, “heróis”, aproveitam-se das riquezas naturais de então, às margens do Ipiranga, e estabelecem, na descontinuidade que o ato provocara, um novo contínuo baseado em disputas e exploração da terra e do povo.

No cromatismo, destacam-se os tons em marrom que aliam/fundem sobretudo os corpos/homens/animais e a terra, discernidos pelos pontos brancos, presentes nas roupas e nos animais. Além disso, o solo de terra revolvida representa a própria transformação dada pelo desmatamento e assoreamento de rios após a chegada dos colonizadores e contrasta com os resquícios de vegetação, o que é possível enxergar no verde que resiste ao pisoteio e nas árvores, localizadas depois da casa. O “espetáculo” acontece sob o céu azul, já impregnado pela poeira do movimento. O mesmo azul que compõe a profundidade na imagem e sugere a vastidão do Brasil.

Por fim, sublinhamos a relação entre o quadro e o título. Tem-se linguagens diferentes (visual e verbal) que não chegam a estabelecer uma unidade sincrética, mas que podem ser associadas pelo enunciatário/leitor de modo a conciliar as informações. Na titulação “Independência ou morte” apresenta-se a memória que se quer criar com o momento figurativizado na pintura: a ênfase ao heroísmo do ato sintetizado no pronunciamento do monarca. Nesse caso o título não apenas funciona como uma ancoragem da imagem, mas também reitera o direcionamento do sentido.

Atentas às palavras de Greimas (1984, p. 29) ao ensinar que um objeto semiótico “não é senão o resultado de uma leitura que o constrói”, nosso objetivo não é aprofundar a análise sobre a tela de Américo, o que também pode ser feito em sala de aula, mas propor reflexão acerca da releitura feita 200 anos depois, com vistas à reconstrução da memória sobre o Grito da Independência. Para tanto, seguimos na construção da leitura da charge.

O texto de chegada: a charge do quadro “Independência ou morte”

A leitura da charge, como apontamos na introdução, implica considerar o tom crítico e sua ligação a determinado contexto. Diante disso, sublinhamos que na semiótica não trabalhamos com o princípio de que os discursos refletem o “real” fora do texto, mas que eles rearticulam um mundo referencial já tornado significativo por outros sistemas textuais-discursivos. Assim, interessa-nos o modo como o imaginário referente a um dado “real” é discursivizado no intuito de conferir efeito de verdade pelo parecer do sentido.

Dessa forma, destacamos o diálogo interdiscursivo, por vezes intertextual, entre o que estamos considerando o texto de partida, o quadro “Independência ou morte”, e o texto de chegada, a charge. Fiorin (2006, p. 181) explica que a intertextualidade envolve os casos em que a relação discursiva é materializada em textos e pressupõe uma interdiscursividade. Para além da compreensão desses conceitos (inclusive presente entre os objetos de conhecimento da Educação Básica), a atenção deve recair no efeito dessa retomada. Nesse sentido, o trabalho com a charge envolve um fazer interpretativo do enunciador ao ler o texto de partida que vai entoar as estratégias persuasivas, as escolhas, e o fazer interpretativo do enunciatário do texto de chegada.

Diante dessas observações, segue a reprodução da charge:



Figura 2: Chartistas fazem releitura da obra de Pedro Américo

Fonte: Folha de São Paulo, 06/09/2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/uyDV4>

Estamos diante de uma composição verbo-visual com a apresentação de três núcleos de sujeitos dispostos em pontos isolados que formam uma arquitetura quase triangular. No primeiro plano, na parte inferior da imagem, os dois agrupamentos humanos representam pessoas do povo (grupos sociais representativos de períodos da história do Brasil): à esquerda, um grupo composto por homens, mulheres e crianças esqueléticos, descalços e maltrapilhos. A trouxa de roupa na cabeça de uma das mulheres, o cajado carregado por um dos homens e a disposição dos corpos remetem à condição dos destituídos de casa, os retirantes. À direita, também descalços, temos três homens em pé e uma mulher sentada, unidos não pela proximidade da disposição entre eles, mas por traços que caracterizam sobretudo a mestiçagem, as vestimentas simples e os elementos comuns ao trabalho do campo, a enxada e o saco. Em segundo plano, parte superior da imagem, está um grupo de oito cavaleiros, a comitiva do Imperador que, pelas vestes imperiais, difere-se

dos outros dois grupos. Eles erguem seus chapéus, seguindo o gesto de respeito e aclamação que converge em direção ao que está à frente, o Imperador no ato de encenação do grito, como também foi descrito na análise do quadro. No cenário no qual esses grupos são inseridos há apenas o rio, a terra revolvida, a vegetação rasteira e o céu. Aliados às imagens descritas, três enunciados verbais que serão avaliadas mais adiante.

Como já dito, a charge em análise é a releitura da obra de partida materializada pelo sincretismo verbo-visual. O texto de chegada traz ao enunciatário a posição discursiva de um enunciador que lança seu olhar sobre o grito da independência por meio de seu fazer artístico. Dessa forma, para fins didáticos, a descrição do texto agora analisado será construída mediante comparação com o texto de partida.

Segundo Teixeira (2000, p. 94), entendemos que na leitura apresentada podemos examinar, na relação entre os dois textos, a dinâmica de “apropriação e recusa”. Nesse aspecto, os temas e figuras são atualizados. Ao apropriar-se de elementos (verbais e visuais) mobilizados no registro do fato histórico representado na pintura, pela reiteração, o enunciador busca o adensamento de sentidos que o texto produz. Por outro lado, novos elementos, associados de maneira irônica e polêmica, reclamam os apagamentos cometidos no texto de partida.

Nesses termos, para analisar a charge consideramos as escolhas ligadas ao visual – observadas as características próprias do gênero, entre elas a marca caricatural do desenho¹³. Nela, é possível reconhecer a retomada de algumas figuras do texto de partida, tais como: Dom Pedro e sua comitiva, um esboço do cenário no que se refere ao traçado da terra, as pinceladas no céu e a singela presença do rio.

No entanto, as figuras retomadas da pintura oitocentista devem ser lidas na relação com as novas figuras, as quais nomeamos “representantes do povo” e que estabelece um diálogo explícito com as obras de Cândido Portinari e sua visão crítica social. Assim, a charge reconfigura em sua organização verbo-visual aquilo que quer sinalizar ao leitor, uma recuperação crítica acerca do 7 setembro e da história do país a partir daquele evento. Inclusive o recurso de saturação empregado na Figura 2, uma produção digital, é um elemento que traz a sensação de restauração do produzido na Figura 1, o que reforça o período Colonial.

Quanto à organização topológica, a comitiva imperial ainda ocupa um ponto quase central na imagem e os trabalhadores permanecem na posição periférica. O imagético atualiza a poética da

¹³ Como destaca Toledo (2011, p. 2): “A caricatura é traço artístico que o chargista delinea em seu texto não verbal que representa e critica algo em determinado contexto: é através do traço exagerado da realidade que a charge consolidou-se como texto que carrega aspectos discursivos da realidade, ora implícitos, ora explícitos, e que estes aspectos denotam inúmeras leituras e interpretações que podem e precisam ser trabalhadas mais profundamente [...]”.

resistência e retrata a perpetuação da organização socioeconômica do Brasil, funcionando como um indicativo de que o povo permanece em condição de menor prestígio social, às margens dos registros históricos.

Assim, há, na charge, em comparação com o quadro de Américo, um deslocamento do que se quer ressaltar. No quadro, ainda que se apresente uma crítica sutil à exclusão do “povo” dos registros e decisões importantes, o objetivo era criar um herói nacional. Por isso a imagem é disposta de modo que a comitiva Imperial seja o centro dos olhares, sobretudo dos cavaleiros, que na charge não aparecem. Na releitura crítica, o enunciador da charge reforça a crítica ligeiramente presente no quadro, como expõem os autores à Folha de São Paulo:

O povo brasileiro sempre foi mantido à margem dos grandes momentos de mudança do país. A Independência, a Proclamação da República, o golpe de 64 e tantos outros não levaram em conta os interesses populares. Pedro Américo parece fazer essa crítica em seu quadro de forma sutil. Decidimos ampliar a crítica, recorrendo a alguns tipos populares de obras de Candido Portinari, como os 'Retirantes', 'O Lavrador de Café', o 'Mestiço' e o 'Café' (Folha de São Paulo, 2022, sp.).

Na tela de Américo (1888), as figuras mobilizadas operam para a saturação que confere efeito de representação do real. Cria-se, assim, o discurso figurativo: “[...] um discurso que, para produzir o efeito de iconicidade, usa em abundância a referencialização” (TEIXEIRA, 2000, p.93). Ao introduzir nuances de correções (aqui tidas como históricas pela memória coletiva acionada também com o recurso figurativo), a charge indica movimento de discordância em relação ao discurso fundador, uma recusa ao modo de dizer de uma independência “proclamada” por um ato individual, em suma, recusa à figurativização verticalizada do Grito da Independência.

A “releitura” usa a técnica de hibridização¹⁴ para inserir novos elementos que contestam o discurso outrora produzido. No tocante à posição e às formas, há visível contraponto entre a leveza dos movimentos na composição dos cavaleiros, no texto de partida, com os contornos bem delineados no texto de chegada. O sentido, na charge, é construído na acentuação de traços dos textos retomados, caricaturizando-os. Em síntese, na charge há a reclamação pela inserção do povo, a grande massa mestiça e trabalhadora como parte importante desse processo.

Nesse ínterim, cabe um adendo – que pode envolver uma discussão ampliada em sala de aula, inclusive num trabalho interdisciplinar – no sentido de refletir sobre as escolhas intertextuais com a retomada das “personagens” de Pedro Américo e das obras de Portinari. Este último, um

¹⁴ Técnica utilizada nas artes gráficas digitais, conforme Medeiros e Mendes (2019, p. 01) pode ser entendida como “resultado da mistura de duas ou mais linguagens e compreensões artísticas”. Na charge verificamos a utilização de duas expressões artísticas a partir dos recursos digitais, além da retomada das pinturas em tela, o desenho caricaturizado.

dos principais nomes do Modernismo brasileiro, reconhecido mundialmente pelas suas pinturas – figurativas com influência do surrealismo e do cubismo – que costumam trazer temas que retratam as condições de vida do povo brasileiro na primeira metade do século XX.

Portinari dedicou-se à representação dos trabalhadores, sobretudo negros e mestiços que utilizavam a força física no trabalho rural (a exemplo das obras “O Lavrador de Café”, “Mestiço” e “Café”). Tematizou, ainda, a migração nordestina (com destaque para “Retirantes”¹⁵), registrando em sua arte crítica, homens, mulheres e crianças que sofreram (sofrem) para garantir a sobrevivência e simbolizam a força produtiva do país ontem e hoje. Tem como centralidade temática um Brasil que se nega a dizer nos termos oficiais, mas foi construído por mão de obra escrava produzida pela monarquia.

Para acentuar o olhar em relação a apresentação dos grupos inseridos na produção da charge, temos: os membros da comitiva Imperial, em suas vestes pomposas, perfilados, seguindo uma ordem de obediência e reverência, sombreados em menor proporção, como se os holofotes antes direcionados ao pequeno grupo que acompanha Dom Pedro, agora não mais os destacasse. Por outro lado, em primeiro plano, em ligeira maior proporção em relação ao grupo de cavaleiros e com saturação que traz a sensação de iluminação, os “integrantes do povo” não seguem uma ordem na disposição, são inseridos nos seus “reais” modos de ser e fazer, pessoas de físico forte, forjadas na luta do dia a dia. No lugar da espada empunhada pelo imperador, o saco de café e a enxada dos trabalhadores, ou a trouxa de roupa e o cajado que acompanham a saga dos retirantes. Ao alinhamento dos corpos, de cavalos e cavaleiros, numa representação teatral do feito, contrapõem-se os contornos dos corpos do povo, delineados de acordo com seus modos de vida – as marcantes formas do corpo enfatizam uma característica do trabalho de Portinari, o que pode ser aprofundado num outro trabalho tendo em vista a comparação entre as propostas enunciativas dos textos, do quadro e da charge¹⁶.

No cromatismo, o marrom sobressai, como foi observado na análise do quadro. Do marrom esverdeado para representar o rio e o gramado sobre o qual está a comitiva Imperial, ao tom mais terroso dos corpos, dos cavalos e das pessoas. As cores em tons pastéis, presentes nas vestimentas do povo, destaca-os no arranjo. O marrom alia/funde homens e natureza (terra),

¹⁵ Reforçamos que essa obra, produzida em 1944, retrata o contexto de fome e miséria vivida pelo povo brasileiro, em especial os situados nas regiões norte e nordeste, considerada desde o período colonial como periferia do país. Na charge, o movimento migratório figurativizado pela família desnutrida pode ser considerado como a continuidade da exploração exercida pela elite sobre o povo brasileiro mesmo passados 122 anos do grito do Ipiranga à época de sua produção.

¹⁶ Numa análise mais aprofundada em sala de aula, caberia reforçar, por exemplo, que Portinari recorre a apresentação de mãos e pés fortes e grandes para simbolizam o vigor do trabalhador e sugerem uma aproximação do artista com o movimento expressionista europeu. Bem como o retrato de maneira sombria, expressões de sofrimento, corpos esqueléticos e frágeis dos retirantes.

sobretudo os representantes do povo que andam pelos caminhos, pisam sobre a terra e têm com ela uma relação diferente da estabelecida pelos colonizadores. Eles integram as funções de sujeitos de estado (estão em junção com o objeto terra e, diante das situações adversas, eles esperam por melhores condições de vida) e de sujeitos do fazer (buscam a transformação ao se movimentarem, sobretudo no caso dos retirantes). A terra ilustrada remete aos movimentos presentes no texto de partida e lembra, mais uma vez, o empobrecimento do solo provocada pela exploração dos recursos naturais.

Para a construção do projeto enunciativo desse texto verbo-visual, temos a linguagem verbal compondo o sincretismo numa relação por conexão. No canto esquerdo superior, não tão aparente, já que se apresenta em letras de fonte Times New Roman e tamanho menor, temos a voz do narrador que informa: “Depois de Pedro Américo e Cândido Portinari”. Essa estratégia é utilizada para situar o texto em um tempo que é o “depois de”, elemento verbal que marca o lapso temporal e os momentos históricos transcorridos entre as duas produções, de Pedro Américo e Cândido Portinari, com intervalo de 136 anos, e direciona a leitura a ser feita no momento do presente da enunciação.

Tendo em vista a utilização da debreagem temporal, numa referência ao passado, à memória e ao período histórico, a charge aponta para a construção do imaginário que se tem de povo/nação e intensifica a crítica em relação à continuidade de situações que deveriam ter ficado no passado histórico da independência. A contemporaneidade da discussão guarda práticas de outrora, como se o texto dissesse: “Depois de...”, “200 anos depois, a história continua”.

O advérbio que marca a temporalidade, “depois”, denuncia a permanência do *status quo* de subordinação do Brasil à elite e de negação da massa composta pelo povo. Marca-se a intertextualidade na charge ancorando mais elementos ao texto de saída, para produzir um novo sentido. E pelo interdiscurso busca reconfigurar o acontecimento pela ordem da memória – recupera uma memória discursivo-textual que demarca essa relação antes/depois reclamando tomada de posição sobre o fato histórico e seus desdobramentos sociais.

Os outros dois enunciados verbais presentes na charge dialogam com a fala do narrador. As caixas de texto apresentam as vozes das “personagens” dessa história. Esse recurso auxilia no efeito de veracidade da indignação expressa nos enunciados – projeção classificada pela semiótica como “debreagem de segundo grau”, quando o narrador dá a palavra aos interlocutores/narratários.

Inseridos em balões-fala, preenchidos em branco e com letras grafadas em caixa alta, as falas destacam-se na composição chamando a atenção do enunciatário/leitor. Elas também funcionam como um recurso ligado ao efeito de humor comum às charges, aqui operando para o

destaque da posição discursiva do enunciador. O olhar é direcionado pela posição dos balões, na margem direita superior lemos a afirmação: “*Independência ou morte!*”. Essa fala é feita pela figura que lidera o grupo de cavaleiros e reforça a ideia de autoria do ato atribuída ao príncipe regente – novamente a intertextualidade que recupera uma memória discursivo-textual. O texto retoma a memória mais comum do acontecimento e ganha, no conjunto da charge, novo significado no tempo presente. Ao retomar o discurso fundador, os chargistas abrem espaço para a reflexão acerca dos sentidos de tal afirmação. Estaria mesmo o príncipe regente disposto a dar a vida pela independência da colônia ou estamos diante de uma hiperbolização?

Logo depois, o olhar do leitor fixa-se na fala do balão que se encontra numa posição inferior e que é proferida por um dos trabalhadores: “*Será que inclui a gente??*”. A construção da frase e o movimento do seu rosto, levemente para o lado e para trás, auxilia no efeito de diálogo com os outros companheiros que estão no mesmo patamar e em resposta ao pronunciamento contido no balão anterior. A caricatura que marca a feição de tristeza e cansaço desses representantes do povo, assim como o posicionamento de costas para o ato histórico, reforça a insatisfação e o descrédito diante do evento. Além disso, alguns desses, “Mestiço” e “Retirantes”, parecem olhar para o leitor num gesto de apelo. Eles buscam a cumplicidade ao convocarem o espectador a refletir e a tomar posição sobre o que está sendo apresentado.

O enunciado coloca em questão a eficácia do grito de independência no curso da história do povo que forma a nação brasileira e evidencia que independência e morte dialogam diretamente. Ele atualiza nosso olhar sobre o que se tem de memória do “Grito da Independência” para os muitos sujeitos que se identificam aos trabalhadores que estão em posição periférica. De modo que mesmo passados 200 anos, quase nada mudou. Observemos que a indagação vem reforçada pelo emprego duplo do sinal de interrogação, dando ênfase à necessidade de tal reflexão.

A dúvida lançada em “será” acrescentada por “inclui a gente”, convoca o enunciatário a reconhecer-se como parte desse processo de exclusão. Traduzido pela ironia, “incluir” tem aqui valor negativo, disfórico, tendo em vista as centenas de milhares de sujeitos que estão fora dessa independência proclamada. Ao estarem excluídos da independência de fato, pela ordem da negação aos direitos humanos, os trabalhadores, situados à margem na pintura e na sociedade, estão incluídos nessa ótica da segregação, da exploração, da fome e da morte.

Por fim, consideramos a polêmica da recusa à figurativização do “Grito da Independência” como o tema central da charge. Ela retoma e atualiza o fato retratado por Américo, convidando-nos à reflexão sobre os efeitos da formalidade enunciada no texto de partida, o que não se traduz na vida dos brasileiros de ontem e de hoje, representados no texto de chegada. Na referência às obras de Portinari, busca-se retratar o que se tem como nação na contemporaneidade: o povo

brasileiro ontem (escravizado) e hoje (marginalizado), sob dominação de uma elite que perpetua o distanciamento entre o centro (o herói) e as margens (o povo). No quadro de Américo observamos o efeito de afirmação, na charge o movimento é de negação do fato histórico relatado.

Para além do período histórico recuperado, os elementos evidenciados convidam a olhar o cotidiano dos brasileiros sob a ótica da margem, do silenciado, dos que compõem a base da pirâmide de uma sociedade ainda dividida em classes, em contraste ao topo, antes ocupado pelo colonizador, hoje por uma “elite do atraso”. A referência aos dois artistas consagrados pela qualidade estética de suas obras, Pedro Américo e Cândido Portinari, em períodos e com olhares distintos sobre a historicidade aqui discutida, reforça justamente a negação de movimento como ruptura e mudança.

Como proposto pela poética da resistência, a semiose observada na releitura da obra de Américo pode ser considerada uma sátira com teor de protesto. Cabe destacar, ainda, que a intertextualidade insere uma bi-isotopia (entendendo que a isotopia determina um direcionamento para a leitura de um texto): temos a leitura do texto de partida e do texto em si, a charge. O enunciatário/leitor ao reconhecer o texto de partida, subjacente à produção com a qual está em contato, relaciona-se com a ambiguidade para construir o sentido dessa memória coletiva.

Considerações finais: Reflexões de sujeitos que recusam

O predomínio de certos fatos e protagonismos deve ser questionado e problematizado em sala de aula a ponto de produzirmos contranarrativas. Dessa forma, dialogar sobre o ideário de liberdade e soberania nacional pode servir de ferramenta para a adoção de postura crítica nesse constante e complexo processo que constitui a construção da memória. Assim, enfatizamos a desconstrução do que se tem propagado sobre o feito de 7 de setembro de 1822. Na comparação entre o texto de partida e o texto de chegada, a análise ora construída adverte para o movimento de apropriação e recusa mediante a relação de causa/efeito discursivizada na releitura da pintura, atualizando o olhar e as impressões/reflexões sobre o contexto social que entrelaça tais obras, as permanências e rupturas dos mais de duzentos anos de exploração e apagamento do povo brasileiro.

Para nos provocar a sentir e reagir, a releitura dos chargistas adverte que o grito da independência não deve ser lido como folclore. A liberdade gloriosa enunciada na figuratividade fundadora da tela de Pedro Américo não se traduz na posterioridade. A Independência do Brasil e de seu povo ainda não foi alcançada de fato, é o que denuncia a charge de Leandro Assim e Triscila Oliveira. Mediante tais reflexões, ousamos convocar os leitores ao ato de resistir por meio das

diversas expressões da linguagem. Assim, buscamos transpor, da narrativa de resistência em Bosi (1996), a exposição de fatos da realidade, a rotina dos meios de alienação, a fim de afrontar e tirar o sossego da força dominante.

Na intenção de apresentar reflexões que podem auxiliar no tratamento com a leitura de textos de diferentes materialidades, levando em consideração o trabalho na Educação Básica, uma das sugestões possíveis, tendo em vista os textos analisados neste artigo ou outros, seria uma leitura interdisciplinar, aliando os componentes de Língua Portuguesa, Arte e História. A busca é por uma proposta que integre o olhar problematizador para as narrativas que disputam sentidos sobre a memória que se tem de eventos como o da Independência do Brasil.

Por fim, procuramos mostrar que os instrumentais de análise da semiótica discursiva podem ajudar nesse processo de resignificação do nosso olhar sobre a história e o mundo que nos cerca como povo de uma nação que ainda não alcançou a autonomia de fato. Conforme Teixeira (2008, p. 339), “garante-se, com a adesão a uma teoria, um caminho a seguir nas análises, não uma fôrma, um modelo a seguir, mas um percurso do olhar dado por uma orientação metodológica”. A teoria, comprometida sobretudo com os “modos de dizer”, possibilita verificar as recorrências dos mecanismos de produção de sentido, as particularidades das diferentes linguagens e a articulação entre elas, os gêneros e os discursos, aspectos fundamentais para a leitura dos textos.

Referências

AMARAL, T. “Não foi exatamente um grito”, dizem historiadores sobre o dia da Independência. *CNN Brasil*. São Paulo, 07/09/2022 às 21:53. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nao-foi-exatamente-um-grito-dizem-historiadores-sobre-o-dia-da-independencia/>. Acesso em: 12 set. 2022.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BOSI, A. Narrativa e resistência. *Itinerários*, Araraquara, n° 10, p. 11-27, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2577/2207>. Acesso 13 set 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CIRINO, R. V. A independência do brasil nos livros didáticos de história (2020). *Almanack*, Guarulhos, n. 34, p. 1-37, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/yZX4DHBxrFprYQzg9ngfQ8s/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107- 117, 2004.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA e-SILVA, M. C. (orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-163

FLOCH, J. M. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral [1985]. Trad. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas* 1. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001, p.9-29.

GREIMAS, A. Semiótica figurativa e semiótica plástica. *Significação: Revista De Cultura Audiovisual*, n.4, p.18-46, 1984. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90477>. Acesso em: 20 out. 2022.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

INDEPENDÊNCIA. In: *Dicionário Priberam online de Português*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/independ%C3%Aancia> . Acesso em: 14 set. 2022.

LANDOWSKI, E. O olhar comprometido. *Galáxia*, n. 2, p. 18-56, 2001.

LIMA, E. S. de. Da análise linguística à análise semiótica: novos desafios ao ensino de língua materna. In: ABREU-TARDELLI L. S.; GARCIA, T. S. ; FERREIRA, A. de A. G. D'Orange (orgs.). *Pesquisas em Linguagem: Diálogos com a contemporaneidade*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2021, p.154-176.

MEDEIROS, L. K. N. de; MENDES, M. C. *Arte digital, hibridismo e suas potencialidades no ensino das artes visuais*. Disponível em: https://siseve.apps.uepg.br/storage/EAIC2019/15_Livia_Keiko_Nagao_de_Medeiros-156864242528719.pdf. Acesso em: 25 jan 2023.

MELLO, P. A. de F. e. Independência ou morte 1888 (pintura óleo sobre tela). Disponível em: <https://acervoonline.mp.usp.br/iconografia/independencia-ou-morte-3/?order=ASC&orderby=date&perpage=12&search=independ%C3%Aancia>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MIQUELETTI, E. A.; ZAGO, L. N. Considerações sobre a semiótica na BNCC: do documento ao discurso da professor. *Entreletras*, Araguaína, v. 13, n. 3, p. 235-264, set./dez. 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/15518>. Acesso em: jun. 2023.

OLIVEIRA, C. H. de S. Nos bastidores da cena. In: OLIVEIRA, C. H. de S.; MATTOS, C. V. (orgs.). *O brado do Ipiranga*. São Paulo: EDUSP. Museu paulista de São Paulo, 1999, p.61-62.

SANTOS, E. 'Independência ou Morte': quadro mais famoso do Museu do Ipiranga idealiza fato histórico; saiba o que é real ou não. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/07/independencia-ou-morte-quadro-mais-famoso-do-museu-do-ipuranga-idealiza-fato-historico-saiba-o-que-e-real-ou-nao.ghtml>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SEVERINO, T.; HADDAD, N. Chargistas fazem releituras da obra de Pedro Américo. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 06/09/2022 às 15h59. Independência 200. Disponível em:

CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.21, p. 158-182, jan./jun, 2024. ISSN: 2357-9234.

<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/09/chargistas-fazem-releituras-de-pedro-americo.shtml> . Acesso em: 12 set. 2022.

SILVEIRA, E. Por que a Bahia comemora a independência em 2 de julho. *Vera Cruz (RS) para BBC News Brasil*. 01 jul. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62007314>. Acesso em: 02 ago. 2023.

TEIXEIRA, L. Para uma leitura de textos visuais. Comunicação apresentada no *III Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso*, 1998.

TEIXEIRA, L.. Quem é esse povo? In: BARROS, D. L. P. (org.). *Discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2000, p.89-101.

TEIXEIRA, L. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Gragoatá*, Niterói-RJ, n. 16, p.229-242, 2004.

TEIXEIRA, L. Ensinar a ver, ensinar a gostar. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 335-340, 2008. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_34.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

TEIXEIRA, L. Conhecimentos semióticos na aula de português. *Live*. III Ciclo de palestras do GELP. Atividade promovida pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa-GELP/UFMG, 28 abr. 2022 (1h 42 min 42seg). Publicado pelo canal GELP UFGG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u_suj5gshXA. Acesso em: 21 set 2022.

TOLEDO, E. G. F. de. Charge: uma abordagem textual e discursiva da realidade. *Anais do SILEL*, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, p. 1-5, 2011. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1348.pdf. Acesso em: 01 jan. 2023.

Recebido em: 1/12/2023

Aprovado em: 20/2/2024

O ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO FILME PARASITA: CONSIDERAÇÕES ENTRE O PLANO DO CONTEÚDO E O PLANO DA EXPRESSÃO

THE SPACE IN THE CONSTRUCTION OF MEANINGS IN THE FILM PARASITA: CONSIDERATIONS BETWEEN THE PLANE OF CONTENT AND THE PLANE OF EXPRESSION

EL ESPACIO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO EN LA PELÍCULA PARÁSITOS: CONSIDERACIONES ENTRE EL PLANO DEL CONTENIDO Y EL PLANO DE LA EXPRESIÓN

Neidiane Cantarin dos Santos¹

Eliane Aparecida Miqueletti²

Tania Regina Montanha Toledo Scoparo³

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de análise para o filme Parasita. O recorte compreende as imagens de cenas que compõem a construção dos espaços em que vivem os dois principais núcleos familiares desse texto fílmico: os Kim (pobres) e os Park (ricos). Tendo como base teórica principal a semiótica discursiva, recorre-se sobretudo às escolhas realizadas na semântica do nível discursivo e na relação entre o nível fundamental do plano do conteúdo e o plano da expressão. Além disso, conta-se com contribuições de conceitos da linguagem cinematográfica que ajudam na compreensão das estratégias utilizadas para a composição do todo de sentido. As análises revelam que os ambientes espelham as formas de vida das famílias envolvidas na narrativa, conseqüentemente, marcam a desigualdade social colocada em discussão pelo longa-metragem. Espera-se destacar a importância do trabalho com a leitura de filmes atenta às escolhas que direcionam o percurso de leitura, revelam posicionamentos ideológicos sobre os temas abordados.

Palavras-chave: Texto fílmico. Plano do conteúdo. Plano da expressão. Leitura.

Abstract: This work presents an analysis proposal for the film Parasita. The cut comprises frames of scenes that make up the construction of the spaces where the two main families of this filmic text live: the Kims (poor) and the Parks (rich). Having discursive semiotics as its main theoretical basis, it mainly uses choices made in the semantics of the discursive level and in the relation between the fundamental level of the content plane and the expression plane. In addition, there are contributions from cinematic language concepts that help in understanding the strategies used to compose the whole meaning. The analyzes reveal that the environments mirror the ways of life of the families

¹ Mestranda e graduada em Letras pela Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (FALE/UFGD). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail: neidianecantarin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3079-111X>.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT/UFNT). Professora da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (FALE/UFGD). E-mail: elianemiqueletti@ufgd.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3966-8847>.

³ Doutorado e pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Assistente Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CJ/PR). E-mail: taniascoparo@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9737-1734>.

involved in the narrative, consequently, they mark the social inequality brought into discussion by the feature film. It is expected to highlight the importance of working with film reading, paying attention to the choices that direct the reading path, revealing ideological positions on the topics covered.

Abstract: Filmic text. Content plan. Expression Plane. Reading.

Resumen: Este trabajo presenta una propuesta de análisis de la película *Parásitos*. El corte comprende imágenes de escenas que conforman la construcción de los espacios en los que viven los dos principales grupos familiares de este texto filmico: los Kim (pobres) y los Park (ricos). Teniendo como principal base teórica la semiótica discursiva, utiliza principalmente elecciones realizadas en la semántica del nivel discursivo y en la relación entre el nivel fundamental del plano de contenido y el plano de expresión. Además, existen aportes de conceptos del lenguaje cinematográfico que ayudan a comprender las estrategias utilizadas para componer el significado completo. Los análisis revelan que los ambientes reflejan las formas de vida de las familias involucradas en la narrativa, en consecuencia, marcan la desigualdad social puesta en discusión por el largometraje. Se espera destacar la importancia de trabajar con la lectura de películas, presta atención a las elecciones que dirigen el proceso de lectura, revelando posiciones ideológicas sobre los temas abordados.

Palavras chave: Texto filmico, Plano de contenidos. Plano de expresión. Lectura.

Considerações iniciais

Propiciar ao aluno caminhos para a leitura é uma das funções da escola. Aliado a isso, documentos de orientação curricular, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), destacam como um dos focos da disciplina Língua Portuguesa a formação para os usos dos textos que articulam linguagens tendo em vista auxiliar o aluno no olhar crítico para essas construções que os rodeiam. Entre esses está o filme, texto verbo-viso-sonoro que exige “[...] uma pedagogia de leitura implicada na fruição e no fomento de uma atitude de apreensão [...]” que considera suas especificidades (SCOPARO, 2017, p.43).

Neste trabalho⁴, nosso objeto de análise é o filme *Parasita* (2019) – produção coreana, com direção de Bong Joon-ho, vencedor do Oscar 2020 como melhor filme, diretor, filme estrangeiro e roteiro original. Longa-metragem que ganha o Oscar em um contexto político, econômico e social conturbado não só no Brasil, com destaque para o aumento da desigualdade social no mundo. Dessa forma, acreditamos que há justificativas técnicas para o prêmio, mas, também, questões que implicam o foco na temática. Como as outras artes, o filme reflete e propaga discursos que circulam socialmente em determinado momento histórico.

Inicialmente, os filmes eram considerados espetáculos filmados ou reproduções do real, com o tempo o cinema passa a integrar processos de expressão fílmica, incluem o corte de cenas e a

⁴Parte das reflexões apresentadas neste trabalho foram iniciadas durante a realização de um Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-UFGD) desenvolvido por duas das autoras deste artigo, entre os anos de 2021 e 2022.

montagem da narrativa, como destaca Martin (2003). A montagem, edição de um conjunto de imagens, é um exercício de síntese e “foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade” (CARRIÈRE, 2006, p. 16). Essa linguagem falava para todos e estava ao alcance de todo mundo. Uma linguagem universal, num “processo de conduzir uma narrativa e de veicular ideias” (MARTIN, 2003, 16).

Nesse sentido, para ser considerado um bom filme é necessário, entre outras coisas, para além das características da linguagem fílmica e a utilização das técnicas disponíveis para sua construção, ter “alma”, isso envolve o ponto de vista estético, o arranjo artístico que aproxima o enunciatário/espectadores do que é representado. *Parasita* enquadra-se nessa forma sensível da representação da arte, traz à tona discussões filosóficas, ideológicas, políticas ligadas às diferenças de classes na sociedade capitalista. Temática já abordada em muitas outras produções, o diferencial está na forma como essas questões são organizadas no texto fílmico, em uma narrativa que prende a atenção, mantém a expectativa ao transitar por vários gêneros cinematográficos (suspense, comédia, drama, terror).

Diante desse preâmbulo, o recorte de nossa investigação está delimitado na construção dos espaços de vivência dos dois núcleos familiares que compõem o filme *Parasita*, mais especificamente a casa e seu entorno. Tendo como base teórica principal a semiótica discursiva, recorreremos sobretudo às escolhas realizadas na semântica do nível discursivo e na relação entre o nível fundamental do plano do conteúdo e o plano da expressão. Além disso, contamos com contribuições de conceitos da linguagem cinematográficas que nos ajudam na compreensão das estratégias utilizadas para a composição do todo de sentido, eles reforçam/orientam o direcionamento discursivo.

Os ambientes analisados espelham as formas de vida dos sujeitos envolvidos na narrativa. Para isso analisamos imagens, cenas que representam alguns momentos dos sujeitos nesses espaços e que revelam, comparativamente, a diferença social marcada no filme. No entanto, não negamos a importância de uma análise que leve em consideração a construção completa do texto fílmico, sincrético como tal, ou seja, as outras linguagens articuladas sob a mesma enunciação: som, imagem, movimento de câmera, iluminação, diálogos.

O estudo vai ao encontro do necessário trabalho com os alunos da educação básica no que se refere à exploração das imagens tendo em vista extrair delas o modo como os sentidos se constituem, como propõe o eixo leitura da BNCC. Esse que “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2018, p. 71). Nesse viés, como defende o

documento curricular, as práticas leitoras envolvem “dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão”, entre elas encontra-se a “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”, essa que contempla a identificação e a análise dos “efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix)” (BRASIL, 2018, p.72-73).

Esperamos, assim, destacar a importância do trabalho com a leitura de filmes atenta às escolhas que direcionam o percurso de leitura, revelam posicionamentos ideológicos sobre os temas abordados. E a semiótica discursiva, articulada a outras teorias, pode ser uma grande aliada do professor nesse processo de mediação leitora, não como transposição direta de seus instrumentais para a sala de aula, mas como arcabouço que enriquece seu olhar para a análise dos textos.

Na próxima seção, apresentamos uma síntese das reflexões teóricas que embasaram nosso estudo.

Considerações teóricas

A semiótica discursiva – sistematizada por Algirdas Julien Greimas, na década de 1970, a partir da leitura dos trabalhos de outros teóricos da linguística, da literatura, da fenomenologia, como Saussure, Hjelmslev, Propp, Merleau-Ponty – dedica-se ao trabalho de descrição da construção da significação nos mais diversos textos; o “como” é dito o que é dito. Uma teoria em amplo desenvolvimento, fiel às bases teóricas e aberta às contribuições de outras áreas e de pesquisas que possam colaborar para colocar em evidência as operações de construção dos sentidos, da imanência à aparência, dos elementos mais abstratos aos mais concretos e figurativos.

Nessa direção, o conceito de texto envolve a relação entre o plano do conteúdo (o significado) e o plano da expressão (manifestação do conteúdo em um projeto de significação verbal, não verbal ou sincrético). Esses planos articulam-se na estruturação dos textos e estão inscritos em determinados contextos sócio-históricos que interferem nas escolhas realizadas para a constituição dos discursos.

Para a análise do plano do conteúdo, Greimas sistematiza o “percurso gerativo de sentido”, uma proposta teórica-metodológica que auxilia na leitura de qualquer manifestação significativa tomada como texto. Ele é constituído por três níveis de sentido: fundamental, narrativo e discursivo. Cada nível, composto por sua sintaxe e semântica, pode ser descrito de forma independente, mas os três estão inter-relacionados para a construção dos sentidos nos textos.

No nível fundamental, o mais simples e abstrato, a significação é analisada a partir da definição de termos semanticamente opostos que estão na base do sentido do texto, revestidos e

complexificados nos níveis superiores. Esses termos são vistos como categorias que recebem valores positivos (eufóricos) e/ou negativos (disfóricos) a partir do direcionamento dado pelo percurso entre esses termos.

No nível narrativo, verificamos a organização da narrativa do ponto de vista do sujeito, “[...] os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos” (BARROS, 2005, p. 11). A partir do princípio da narratividade (transformação entre um estado inicial e um estado final), a estrutura da história é descrita levando em conta: os participantes da narrativa e seus respectivos papéis dentro dela, as mudanças de estado ocorridas pelas ações do sujeito que busca os valores investidos nos objetos e os contratos entre destinador e destinatário – em síntese, consideramos que os textos encenam o fazer humano, estados e transformações.

No nível discursivo, mais complexo e mais próximo da manifestação textual, tratamos da esfera da enunciação: “[...] instância de mediação entre as estruturas narrativas e discursivas que, pressuposta no discurso, pode ser reconstruída a partir das pistas que nele espalha”, além disso, é “mediadora entre o discurso e o contexto sócio-histórico e, nesse caso, deixa-se apreender graças às relações intertextuais.” (BARROS, 2005, p. 86). Nesse patamar, verificamos o objetivo do texto, os mecanismos de produção de sentidos mobilizados pelo enunciador (responsável pela articulação dos valores do discurso para levar o enunciatário a crer e a fazer) para convencer o enunciatário (leitor, responsável pela interpretação e posterior ação), compreendendo que todo discurso pressupõe um contrato entre eles.

Na sintaxe do nível discursivo, buscamos as marcas deixadas pelo sujeito da enunciação – a projeção da enunciação no enunciado a partir da instauração das categorias da pessoa, do espaço e do tempo – como procedimentos estratégicos usados para construir o discurso e determinados efeitos de sentido. Textos jornalísticos, por exemplo, preferem criar o efeito de distanciamento como garantia de sua imparcialidade para com o que é noticiado, para isso é comum a utilização da terceira pessoa (ele, lá e então), procedimento denominado *debreagem enunciativa*. Por outro lado, quando o enunciador quer o efeito de proximidade faz o uso da *debreagem enunciativa* a partir da utilização da primeira pessoa (eu, aqui e agora).

Do ponto de vista da semântica discursiva, analisamos os valores disseminados em forma de percursos temáticos e seus investimentos figurativos. A tematização envolve os valores do mundo (temas, unidades semânticas abstratas), já a figurativização diz respeito às figuras do conteúdo (semas concretos, com traços sensoriais) escolhidas para recobrir os temas. É assim que o sujeito da enunciação “[...] assegura, graças aos percursos temáticos e figurativos, a coerência

semântica do discurso e cria, com a concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo de realidade” (BARROS, 2005, p. 68).

Nesses termos, o discurso está inscrito no plano do conteúdo, nas marcas que o processo de enunciação deixou na tessitura do texto. Como explana Fiorin (2012), a semiótica não nega que o texto é resultado da interação comunicativa situada em um contexto sócio-histórico – objeto histórico –, mas seu foco é o texto como objeto de significação, ou seja, os procedimentos para a construção do todo de sentido. Um único discurso pode se concretizar em vários textos, em diferentes linguagens, a partir de infinitas possibilidades de manifestação. Dessa forma, o que a teoria chama de textos sincréticos, a exemplo dos filmes, integra a manifestação de um discurso por diferentes substâncias de expressão textuais.

Cabe lembrar que ao abordarmos os níveis do percurso gerativo de sentido estamos no domínio do conteúdo e por muito tempo esse foi o principal investimento da semiótica discursiva. Para a análise do plano da expressão, a teoria ainda não possui uma metodologia e conta com contribuições de outras áreas, como os estudos da fotografia, do cinema, das artes plásticas, a depender do objeto analisado. Esse plano passa a ser estudado pelos semioticistas, sobretudo para a abordagem dos textos visuais e dos sincréticos, esses compreendidos como: “[...] um objeto, que acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2009, p. 47).

Destacamos que na relação entre plano de conteúdo e plano da expressão é possível estabelecer o que a teoria chama de semissimbolismo. Jean-Marie Floch (2001, p.29) – um dos principais teóricos da semiótica visual e um dos sistematizadores desse conceito – ensina que o semissimbolismo é construído na ligação entre plano de conteúdo e da expressão e que “[...] os sistemas semi-simbólicos que se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e categorias do conteúdo”. Nas análises realizadas neste trabalho, abordaremos, na manifestação da linguagem não verbal (cenas fílmicas), algumas relações semissimbólicas construídas entre categorias plásticas do plano da expressão e o nível fundamental do plano de conteúdo. Nesse âmbito, levamos em consideração dois princípios utilizados por Greimas e Floch para analisar a manifestação do semissimbolismo: os formantes figurativos – elementos que criam os efeitos de realidade dentro do discurso, figuras do mundo – e os formantes plásticos – categorias que possibilitaram a atribuição de novos sentidos aos textos. Essas, de acordo com trabalhos de Greimas, Floch e Thürlemann, foram divididas em: topológica (ligada à posição), eidética (ligada às formas) e cromática (ligada às cores) (HERNANDES, 2005).

Para fechar nossas reflexões teóricas, destacamos que, levando em conta a natureza sincrética do texto fílmico, contribuições da linguagem do cinema também serão mobilizadas para o melhor

entendimento de aspectos ligados à construção das cenas selecionadas. Para isso, utilizaremos o aporte teórico apoiado em Martin (2003) e Xavier (2005) – em anexo, inserimos uma síntese dos conceitos a partir da reprodução do quadro utilizado por Scoparo (2017).

Nas próximas duas seções, apresentaremos as considerações analíticas deste trabalho, iniciaremos com alguns apontamentos sobre o enredo do filme *Parasita* e o nível fundamental, este que representa o mínimo de sentido a partir do qual o discurso vai sendo construído. Em seguida, com o foco nas escolhas que compõem os espaços habitados pelas duas principais famílias do filme, destacamos, principalmente, elementos da semântica discursiva e da relação entre nível fundamental e plano da expressão.

Considerações sobre o enredo filmico e o nível fundamental

Parasita envolve dois núcleos familiares sul-coreanos, ambos compostos por pai, mãe, filho e filha: os Park (ricos que vivem numa mansão localizada em um bairro nobre de Seul, parte alta da cidade) e os Kim (pobres que moram em condições precárias, num minúsculo apartamento no subsolo do subúrbio, parte baixa da cidade). A família Kim representa o sujeito fragmentado da era pós-moderna que, em conflito com os paradigmas sociais e estruturais, questiona a relação sujeito-mundo. Desempregados ou em subempregos terceirizados, os Kim tentam fugir dessa condição inclusive cometendo infrações morais contra o sistema da hierarquia social. Entre as oportunidades que surgem para o filho, o jovem Ki-woo, está a de ministrar aulas particulares de inglês para a filha dos Park e, para se tornar apto à vaga, ele usa um diploma falsificado – emprego que será o gatilho para o desenvolvimento da história.

A partir do convívio na casa dos ricos, esses que terceirizam trabalhos da vida cotidiana, a família Kim arquiteta um plano (que envolve tirar o emprego dos atuais empregados) e, pouco a pouco, ações são desenvolvidas para que todos seus membros consigam empregos na casa, sem revelar o parentesco entre eles. Entretanto, a descoberta da existência de um antigo empregado vivendo no *bunker* da mansão atrapalha os planos. Os segredos e as mentiras necessárias à ascensão social custam caro a todos, resultando inclusive em morte.

Na tentativa de definir relações de sentido mínimo, a categoria semântica de base a partir do qual o texto é construído, seu nível fundamental, optamos por seguir o direcionamento narrativo do sujeito coletivo “família Kim” e destacamos o par /liberdade/ *versus* /opressão/. Esses valores estão assentados na semântica da luta de classes, das desigualdades sociais que, conseqüentemente, levam à miséria e à morte. Dessa forma, a “opressão” é o valor disfórico com o qual a família Kim quer romper, por isso seus membros buscam melhores condições de vida. A “liberdade” é o valor eufórico imbuído nessa busca, com o qual eles tentam entrar em conjunção,

e está relacionado à sobrevivência na sociedade capitalista. Nesses termos, verificamos que há valores que subsumem a principal relação /liberdade/ *versus* /opressão/, entre eles: /vida/ *versus* /morte/, /fortuna/ *versus* /miséria/. Oposições que marcam as associações entre as duas famílias, caracterizando a diferença que percorre toda a narrativa. Temos um sujeito em busca do seu objeto valor, a liberdade, não somente no sentido de “ser livre”, mas de ter condições para tal, é o que impulsiona a família Kim.

O título, *Parasita*, corrobora com o direcionamento de leitura. Para a biologia, “parasita” é o ser que vive de e em outro organismo, dele obtendo alimento e não raro causando-lhe dano. A relação do título com a narrativa sugere a possibilidade de um vínculo de “parasitismo” entre os dois principais núcleos familiares do filme, o que nos leva a questionar quem de fato é parasita de quem na história, já que ambos passam a aproveitar uns dos outros, satisfazendo suas necessidades particulares: os Park (ricos), que se aproveitam daqueles que vivem do trabalho terceirizado e pouco valorizado, ou os Kim (pobres), que vivem das oportunidades de trabalhos terceirizados e tentam tirar proveito na relação com a família Park? Lembrando que os Park precisam dos Kim para realizar o que aqueles não conseguiam ou não queriam fazer, o trabalho “braçal”, o que envolve serviços domésticos e as burocracias do dia a dia. Todavia, os Kim precisavam da família Park, pois era assim que eles mantinham a conjunção com os empregos necessários para a sobrevivência.

O parasitismo é trabalhado no filme como uma metáfora da condição humana vivida na sociedade capitalista. Ainda nos primeiros minutos do longa-metragem, enquanto o filho da família Kim anda pela casa com o celular na mão, em busca de *wi-fi* para obter informações sobre uma oportunidade de emprego, o pai levanta do chão, onde dormia. Na sequência, em outro cômodo, no que parece ser a cozinha pela presença de armário, mantimentos e mesa, o pai pega um saquinho com alguns pedaços de pão, um pouco já amassados e mofos, coloca sobre a mesa e começa a comer, acompanhado com um pouco de água contida em uma garrafa descartável. Logo, ele reclama a presença de percevejo sobre a mesa: “malditos percevejos” (02min29seg). Vejamos duas imagens que representam esses momentos:



Figura 1 - 01min23seg

Fonte: HBO Max - Parasita, 2019.

Figura 2 - 02min27seg

Observando as duas cenas, verificamos que elas reafirmam as condições já descritas anteriormente: ambiente humilde, com paredes sujas/mofadas (mofo que acompanhará a caracterização desse lugar), móveis simples. Destacamos os enquadramentos como forma de direcionar os focos desse momento. A câmera mostra apenas alguns detalhes significativos, temos o que Martins (2003) chama de sinédoque, nesse caso o alvo são as ações desempenhadas pelo pai. Na figura 1, o foco está na ação de comer o pão seco, o plano americano auxilia nessa compreensão ao mostrar parte da figura humana. Na figura 2, a ação de bater com o dedo no inseto sobre a mesa é enfatizada pelo plano em *close-up* focalizando esse detalhe. O inseto figurativiza a condição desumanizadora da família. Nessa parte inicial do filme, os Kim estão desempregados, falta alimento “de verdade” e eles passam a comer pão e biscoitos, por vezes até dividem as migalhas com os percevejos que também habitam o porão.

Em outro momento, ainda na parte inicial da narrativa, enquanto a família realiza uma das atividades remunerada que conseguiu, a montagem de caixas de pizza, visualiza, pela janela, a dedetização na rua. A filha pede para fechar a janela para que a fumaça não entre, mas o pai diz para deixar aberta: “assim a fumaça vai entrar e matar os percevejos, de graça” (03min25seg). E o local é tomado pela fumaça, como constatamos na imagem seguinte:

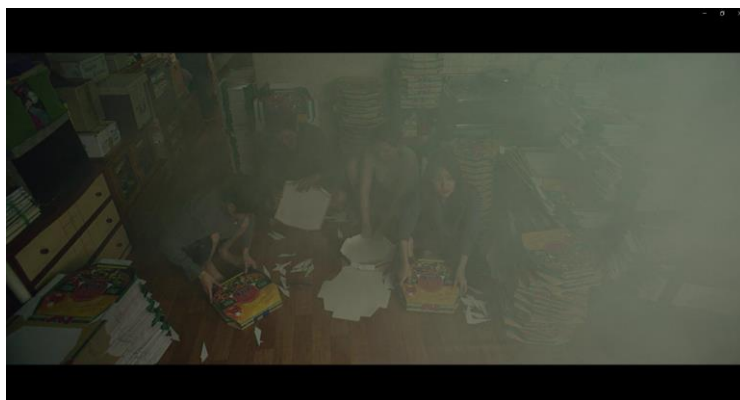


Figura 3 - 03min30seg

Fonte: HBO Max - Parasita, 2019.

A imagem fala por si ao mostrar o local em que o drama acontece, ao revelar a família no meio de alguns móveis e muitas caixas, “entulhados” no pequeno espaço; a iluminação é parcial e fraca, a fumaça toma conta e desfoca as personagens. Vemos coisas e pessoas amontoadas, há um jogo narrativo construído pelos recursos da linguagem cinematográfica para criar uma sintaxe que organiza o drama vivido pelos Kim. O plano conjunto articulado com a posição da câmera em

plongé (de cima para baixo) evidencia a condição de vida dessa família e intensifica o efeito de rebaixamento humano. Pessoas e insetos são colocados na mesma situação, numa completa desumanização.

Dessa forma, a situação vivida pela família Kim é frisada pela conjunção com a pobreza. Moradores de um porão, no semisubterrâneo, quase sem a luz do sol para contemplar os dias. O pai e a mãe lidam de maneira fria com as situações deprimentes vivenciadas pela própria família, como se já não tivessem esperanças de uma vida diferente. No entanto, seus filhos mostram certa ardileza, como uma tentativa de amenizar a realidade vivenciada por eles. Na primeira parte do filme, alguns destaques marcam o ponto de partida da narrativa, elementos significantes para a perspectiva analítica, entre eles: a completa falta de infraestrutura da casa onde moram, o desespero da mãe ao perceber que perderá seu emprego, a trapaça dos irmãos para conseguir com que a chefe pague a eles pelo serviço “mal feito” na montagem de embalagens para pizza.

A esperança de finalmente romper a conjunção com a pobreza/opressão ocorre no momento em que um amigo de Ki-woo faz uma visita à família com a proposta de que ele seja o professor de inglês da filha dos Park, enquanto o amigo viaja (o atual professor). Com isso, Ki-woo tenta iniciar seu “plano” a partir de trapaças e mentiras que incluem infiltrar sua família na vida da família Park. Em síntese, a leitura orienta-nos a partir da oposição semântica /opressão/*versus* /liberdade/, que perpassa a narrativa fílmica e mostra o seguinte direcionamento axiológico: negação da opressão/pobreza e afirmação da riqueza/liberdade.

Esses valores das categorias de oposição, avaliadas no nível fundamental, estão disseminados no nível discursivo, sobretudo nos investimentos temáticos e figurativos – nível no qual analisamos as escolhas realizadas pelo enunciador para seu direcionamento interpretativo, o que se deixa ver.

Assim, na próxima seção voltemos nossa atenção para escolhas operadas na semântica discursiva e no plano da expressão das imagens. Além disso, elencaremos relações que sobressaem entre categorias da expressão e as categorias do nível fundamental do plano do conteúdo.

Entre o plano do conteúdo e o plano da expressão: a construção de sentidos

Conforme frisamos, desde o início deste artigo, os espaços nos quais vivem as famílias Kim e Park, principalmente as casas, ressaltam a desigualdade social tematizada no filme *Parasita*. Para retratar a forma de vida da família Park temos espaços amplos e largos, uma decoração *clean* com boa luminosidade e a presença de cores em tons claros, os móveis/objetos estão simetricamente dispostos; há um equilíbrio na relação entre as coisas e as pessoas. Já os espaços ocupados pela

família Kim são sempre pequenos/apertados, com pouca luminosidade e compostos por objetos que se amontoam, misturados aos moradores, ou os moradores amontoam-se aos objetos, numa assimetria que revela o “desarranjo” vivido por essa família.

Comparativamente, esses espaços mostram oposições que se fundem, por exemplo, entre os valores /aberto/ e /fechado/e figurativizam, no discurso, os temas: liberdade, riqueza, opressão, pobreza, ou seja, eles revestem a oposição de base apontada anteriormente e cumprem, como apresenta Barros (2004), funções discursivas que envolvem, entre outras coisas: determinações sócio-histórica e ideológica dos discursos, coerência semântica, participa das estratégias de persuasão argumentativa, concretiza os temas abstratos e produz efeitos de realidade, cria efeitos de concretização sensorial e da "corporalidade" ao discurso e às relações entre enunciador e enunciatário.

No plano da expressão visual, destacamos as escolhas que reforçam o discurso arquitetado no plano do conteúdo, ou melhor, manifesta-o. Nessa direção, analisamos elementos plásticos relacionados à disposição, às cores e às formas, assim como recursos da linguagem cinematográfica, como os movimentos de câmera – juntos, eles vão instituindo os efeitos de sentido ligados à opressão/pobreza, ou à liberdade/riqueza.

O recorte para este trabalho é composto por instantes de cenas em fotogramas presentes em quatro partes da narrativa: o início, o princípio do plano para uma possível ascensão social da família Kim, o princípio do declínio do plano (uma noite de chuva), a cena final. Seleção que busca representar o direcionamento que perpassa a narrativa fílmica.

O início do filme é marcado por uma sequência de cenas que descrevem as condições de vida da família Kim pelo acesso à casa: uma espécie de porão, no subsolo de uma ruela sem saída, em Seul, que é invadida pela enxurrada em dia de chuva e onde os bêbados vão urinar ao fim do dia. O enunciatário observa a vida de dentro para fora, há uma câmera subjetiva fixada dentro desse local, no subsolo, direcionada para a rua que é vista por uma pequena janela – o ponto de vista enunciativo⁵ que orienta a leitura da obra fílmica, o viés a partir do qual a história será contada. A partir dessa cena, a câmera em *travelling* vertical, num deslocamento de cima para baixo, chega ao jovem que olha o celular, a personagem Ki-woo. Nas imagens abaixo, dois momentos que exemplificam esse início:

5. Importante destacar que o enunciador do filme é um “eu” pressuposto, enunciativo, uma imagem do diretor fabricada pelo enunciado fílmico, uma imagem que se deixa e se quer fazer entender vinculada ao papel que desempenha no discurso. Assim, o enunciador do texto fílmico procura conquistar o expectador/enunciatário recorrendo a uma imagem persuasiva a partir de escolhas entre várias possibilidades linguísticas e estilísticas, e no caso de filmes, técnicas também. A câmera subjetiva mostrando a cena retratada aqui equivale ao ponto de vista do enunciador fílmico.



Figura 4 - 01min00seg
Fonte: HBO Max - Parasita, 2019.

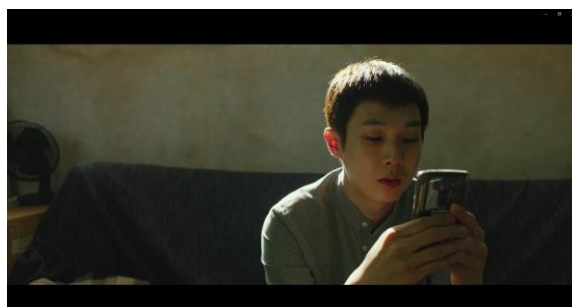


Figura 5 - 01min22seg

Na figura 4, temos a janela que dá acesso à rua, lá fora há sacos de lixo e caixas amontoadas (possivelmente descartes), circulação de carros e pessoas. A pequena janela é a única possibilidade de passagem da luz solar para dentro, de onde se olha o mundo lá fora. Numa perspectiva enunciativa, o olhar é de dentro para fora, daqui para lá, deste espaço com pouca iluminação, apontando, também, para a relação movediça entre público e privado.

Na composição do conteúdo da imagem, o enquadramento em sinédoque transpõe para a tela o fragmento dessa realidade, mostra detalhes significativos para a construção dos sentidos. A câmera está posicionada de forma que percebemos o rebaixamento do espaço da casa em relação à rua e a altura do teto; revela a compressão do espaço. Destaque para a categoria plástica topológica superior *versus* inferior.

Nessa conjuntura, a janela (fechada, opaca) figurativiza a opressão; o varal, improvisado por uma amarração que desce do teto, comporta meias brancas que contrastam com a sujeira/mofo e/ou o desgaste da janela e das paredes. Sublinhamos a categoria eidética entre as linhas regulares da janela que emolduram e delimitam a liberdade, a luz, a vida, e o movimento circular do varal, com as meias multiformes, representando uma tentativa de rompimento com a estaticidade implantada ali, aliada a vida em movimento que é possível ver pela janela – a relação entre uniforme *versus* multiforme.

Na figura 5, assistimos ao jovem Ki-woo, protagonista da história, acessando o celular. Num plano americano, a câmera aproxima o enunciatário da figura humana e de parte do local onde está: sentado no sofá, coberto por um tecido escuro, possivelmente para esconder algum desgaste; em um segundo plano há um ventilador comum, sobre uma caixa de papelão; ao fundo, a parede suja. Esses elementos vão compondo o cenário e a figurativização da atmosfera de pobreza. Esse é o ponto de partida da narrativa fílmica: a família que, assim como tantas outras, vivem no “submundo” da cidade.

Cabe observar, ainda, que a cena dessa imagem também marca uma das temáticas abordadas no filme: a necessária relação com a tecnologia digital contrastando com a escassa

condição de vida, o que é figurativizado pelo uso do celular, ele está presente em várias situações ao longo do longa-metragem. Nesse sentido, na sequência das cenas recortadas, Ki-woo busca conexão com a internet para usar o *whatsapp*, meio utilizado pela família para conseguir emprego, mas o sinal de internet, “obtida” do roteador vizinho, parece ter sido bloqueado. O jovem circula pela casa reclamando da situação para a família (irmã, mãe, pai) e o espectador vai alcançando outras informações sobre esse espaço e essa família⁶.

Logo, Ki-woo e sua irmã, Kim-Jung, andam pela casa com os celulares apontados para cima em busca de *wi-fi* e para conseguir precisam subir até uma parte mais alta da casa, perto do vaso sanitário. Situação que chama a atenção no mínimo pelo antagonismo de valores envolvidos: superioridade e servilismo. Algumas imagens ilustram essa passagem:



Figura 6 - 2min42seg

Fonte: HBO Max – Parasita, 2019.



Figura 7 - 02min55seg

O espaço, composto pelos dois jovens, munidos dos seus celulares, os artefatos utilizáveis em um banheiro e a forma como estão dispostos, fala por si. Nas duas imagens, o enunciatário tem diante dos seus olhos o enquadramento de um banheiro que mais parece um “puxadinho”, um “cubículo”. O plano conjunto revela o ambiente no qual as pessoas estão inseridas, salientando o espaço e os elementos que ali estão. Os dois personagens estão comprimidos a ponto de se curvarem para que caibam no local, ainda que não pareçam se dar conta disso, já que as atenções deles voltam-se para o celular, ou melhor, para o sinal de internet e o acesso às oportunidades de emprego.

⁶A presença da tecnologia aliada às relações de trabalho/a luta de classes é reforçada em alguns momentos do filme o que parece remeter a ideia do “capitalismo cognitivo”, um conceito que não será aqui explorado, mas envolve, entre outras coisas, as novas tecnologias, “máquina tecnológica”, como ferramentas da “máquina social” para influenciar mentes e a organização social. Dentro disso está a relação de trabalho, cada vez menos marcada entre patrões e empregados, tendo como aliados os aplicativos mediando essa dinâmica desumanizadora. Sobre capitalismo cognitivo, ver o sociólogo Maurizio Lazzarato, em entrevista à Carta Maior. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Capitalismo-cognitivo-e-trabalho-imaterial/12/12131>. 05/12/2006.

Na figura 6, a câmera está posicionada na altura dos olhos de um observador e aponta a situação das personagens em um nível acima no espaço da sequência retratada para mostrar que eles estão subindo, o que se confirma na continuidade da cena representada no fotograma, reforçado pela escada, o posicionamento e o enquadramento. Do ponto de vista figurativo, temos as figuras humanas, que sobem para a parte mais alta, eles estão descalços e parecem surpresos e felizes com o que encontram no celular. No entorno (paredes e chão), há artefatos utilizáveis em um banheiro: vestimentas, cabides, tambor, bacia, itens de higiene pessoal e para limpeza local, entre outros. Essas figuras vão constituindo a casa dos Kim, revelando mais detalhes dessa forma de vida, no mínimo precária.

Há profundidade na imagem e uma relação entre dois níveis que formam o banheiro. O enquadramento aqui é importante e necessário para o recurso da tomada de posse do real pela câmera. Ao se decidir pelo local de observação, o enquadramento define a quantidade de objetos que estão dentro do quadro, a câmera se materializa no espaço, num eixo subjetivo, e o organiza – parâmetros que regulam a construção do ponto de vista, permitem melhor visualização para o conjunto que compõe a disposição dos objetos.

A câmera, os personagens e os objetos nesse espaço criam uma coreografia subjacente colocando em destaque a precariedade econômica da família. No primeiro plano, parte inferior, na parede do lado esquerdo da imagem, há um varal improvisado no pouco espaço disponível para que as roupas sequem; a peça íntima no cabide lembra a natureza privativa geralmente atribuída ao banheiro e que na narrativa em pauta parece pouco existir. Na parede direita, um objeto quadrado, com alguns canos, pode ser um equipamento de fornecimento de água; ao lado, apenas uma lâmpada em um suporte com espaço para duas, acima do espelho que reflete os irmãos olhando o celular. De um varal dependem objetos como cabides e itens de higiene (bucha, escova e creme dental).

Estendendo o olhar para o chão, temos a continuidade de itens para higiene pessoal e de limpeza geral, alguns estão dispostos numa prateleira no canto da escada. Ao lado, um tambor vermelho está parcialmente coberto com um pedaço de madeira, sobre o qual vemos uma bacia branca com parte encostada na parede. Não há chuveiro no local, o que nos leva a pressupor que os recipientes que acabamos de descrever (tambor, bacia) podem servir para condicionar água e auxiliar na limpeza corporal.

O segundo plano da imagem, parte superior, é acionada pela escada, figura que aparece em vários momentos da narrativa fílmica carregando o sentido de ascensão social e que aqui parece ganhar um tom sarcástico, pois ao subir, “ascender”, eles chegam ao vaso sanitário, ou seja, a ascensão que tanto buscam não existe, o lugar “socialmente” posto a eles é o da privada – o filme

sugere ao espectador para além da ação visível na tela. Na parede do fundo, no canto esquerdo, uma prateleira com mais objetos (algumas embalagens e outros utensílios que não é possível distinguir exatamente o que é); no meio, uma pequena janela permite a passagem de um pouco de luz, no filme é possível saber que ela dá acesso à rua, reafirmando a relação entre público e privado, como já destacado anteriormente; no canto direito, o vaso sanitário e outros itens de higiene pessoal (papel higiênico) e de limpeza (recipientes ao lado do vaso que parecem ser algo como alvejantes, entre outras coisas), ligam-se às figuras humanas que integram esse cenário.

Na figura 7, a câmera aproxima a imagem dessas figuras humanas, enfatizando a posição deles no local, em meio aos objetos descritos, inclusive deixando ver que do lado direito da janela há mais papel higiênico. Os irmãos, agachados, apoiam-se no vaso sanitário, estão quase no mesmo nível, igualam-se, “coisificam-se” nessa condição.

Afinando a análise, destacamos a iluminação como mais um elemento da linguagem fílmica que obedece a uma estratégia. É um meio de dirigir a atenção do espectador para um determinado elemento específico do quadro, enquanto outros são obscurecidos (TURNER, 1997, p. 62). Existem possibilidades infinitas de luz e, conseqüentemente, de sombra, para que se registre com “veracidade” uma cena e ao mesmo tempo dinamize a realidade expressa: “uma luz não trabalhada, não recriada, não elaborada, carece totalmente de interesse e perecerá inevitavelmente” (ARONOVICH, 2004, p. 66).

No filme aqui analisado, a iluminação é expressiva e contribui para detalhes da narrativa. Ela não é constante nas cenas da casa da família Kim e o tom amarelado se faz presente justamente para evidenciar esse espaço tão caótico e o grau de precariedade vivido pela família. Assim, cromaticamente, nos dois fotogramas anteriores, temos uma constante variação entre luz e sombra. A sombra se projeta no espaço banheiro no momento em que as personagens adentram em busca do sinal de internet. Na figura 7, notamos que a luz diminui, é possível perceber um jogo com as sombras, deixando as personagens em destaque. O foco é a reação diante do “problema” que ambos tentam resolver.

É importante o leitor perceber que a utilização de claro e escuro, com predominância das sombras, tem valor metafórico em várias seqüências do filme, normalmente relacionadas à condição dos Kim, à representação de seu mundo desequilibrado. Há uma negação nesse espaço: o da liberdade, ratificando os valores disfóricos que recaem sobre a família.

Em tempo, observamos que a iluminação nos filmes tem objetivo de ser a mais realista possível, adentra tão naturalmente no espaço da cena filmada a ponto de o espectador não perceber que ela é um recurso da linguagem cinematográfica. A seqüência, figuras 6 e 7, está composta no quadro como se houvesse iluminação natural, diurna, de fora da casa, no entanto, há: uma luz

principal, tecnicamente chamada de luz-chave, geralmente inserida em um dos lados da câmera e dirigida ao objeto a ser iluminado; luzes atenuantes, elas removem as sombras causadas pela luz-chave e moldam as personagens para acrescentar detalhes e dar mais realismo; uma contraluz, que define o contorno deles e os separa do plano de fundo, aumentando a ilusão de uma imagem realista e natural. Esse jogo com vários tipos de luz pode ser usado para explorar as sombras, dando uma impressão de que algo está fora de ordem, obscuro.

Destaca-se, ainda, olhando para os dois fotogramas, que, auxiliados pelo enquadramento e a profundidade da imagem, as figuras humanas, na centralidade do espaço, estão envoltas pelos objetos que compõem o banheiro, como já descrito anteriormente, numa relação topológica entre englobado *versus* englobante, reforçando, mais uma vez, a atmosfera em que vivem esses sujeitos. Do ponto de vista eidético, verifica-se formas circulares (vaso e bacia) e retilínea (espelho, janela) – mistura de formas distintas que causa no espectador um efeito de “bagunça”, “desordem”, não há simetria. Os objetos são apenas colocados ali, quase como uma despensa.

Saltamos na narrativa fílmica para o princípio do plano para uma possível ascensão social da família Kim. Ki-woo é convidado por um amigo a dar aulas de inglês para a filha de uma família rica, ele não tem formação para isso, mas com acesso à internet, numa *lan house*, e a ajuda da irmã, ele consegue falsificar os documentos necessários. O intervalo narrativo refere-se ao momento em que Ki-Woo, com o diploma nas mãos, sai da sua casa e chega pela primeira vez à casa dos Park. Para exemplificar a disparidade entre ricos e pobres trabalhada no filme, recortamos cenas que demonstram o uso da figura “escada” (propriamente dita ou a ideia dela), numa referência aos que estão em cima, os Park, e aos que estão embaixo, os Kim; posições geográficas e sociais:



Figura 8 - 12min.03seg. Ki-woo saindo de casa



Figura 9 – 12min21seg



Figura 10 - 12min26seg

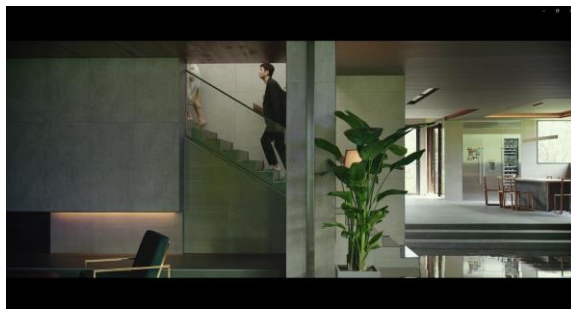


Figura 11 – 15 min.38 seg

Fonte: HBO Max – Parasita, 2019.

Numa análise em conjunto das imagens dispostas acima, podemos evidenciar a construção gradual da ideia de ascensão do sujeito. Na figura 8, Ki-woo sai do subsolo, sobe uma escada por um corredor estreito e escuro, as paredes revelam o cimento com alguma fuligem e/ou mofo e ervas daninhas e/ou líquens que ajudam a construir a atmosfera de sujeita, umidade, descaso em que vive a família. Na busca por romper com essa realidade, no primeiro plano, o jovem está de costas para a sua vida miserável e sobe a escada que dará acesso à rua; a vestimenta e os documentos em suas mãos figurativizam a representação social para que a ascensão ocorra, a aparência complementa essa representação.

Em segundo plano está sua mãe, ela olha na direção do filho, observa a subida pelas poucas escadas que os separam da rua. Numa posição inferior, a mãe está sentada sobre uma bacia, que está com fundo virado para cima, junto a outros elementos que compõem o cenário (roupas penduradas em varal improvisado perto do teto, uma geladeira inutilizada). Na cena, ela lava uma pedra que a família ganhou do amigo de Ki-woo, gesto que, na composição da narrativa fílmica, figurativiza a esperança de mudança de vida. O plano conjunto ressalta a relação entre mãe e filho e a busca pela ascensão social, mostrando apenas os dois personagens e o espaço onde estão inseridos. Nessa parte do filme, a câmera acompanha cada passo da personagem principal, mantendo o foco no trajeto percorrido: do subsolo, onde mora, até a parte alta da cidade, onde está a casa dos Park.

Nas figuras 9 e 10, temos a chegada de Ki-woo na rua onde se localiza a casa dos Park. O cimento dos muros e do asfalto também se destaca na composição do espaço urbano, mas nesse caso ele compõe um cenário de ruas largas, com maior iluminação, muros altos dos quais pendem arbustos que mais parecem servir para a decoração. A escada está representada nos degraus formados pelas diferentes alturas dos muros que circundam as casas cada vez mais no alto. O plano é geral, inserindo o sujeito em um ambiente para enfatizar a relação entre eles, ao abranger um campo maior de visão, reforça a altura dos muros, a elevação da rua, em oposição a pequenez do

jovem. Soma-se a isso, as posições das câmeras que, seguindo a caminhada da personagem – na figura 9, a câmera em *plongée*, na figura 10, em *contra-plongée* – reforçam a intensidade da subida.

Na figura 11, em plano médio para realçar o espaço, vemos Ki-woo já dentro da casa, ele está subindo para alcançar o local de trabalho, o quarto da filha do senhor Park. Em uma visão subjetiva da câmera, em um *traveling* vertical, novamente temos o destaque na escada, inferindo um sentido subjacente. Na imagem, mesmo não muito aparente no fotograma, é possível notar a posição da patroa, no ponto mais alto da escada, sempre na frente, ereta (acima e adiante), seguida pelo empregado, curvado – posicionamento que figurativiza a relação de servilismo entre patroa e empregado, ricos e pobres.

O enunciatário, com Ki-woo, tem acesso a uma casa espaçosa, com a presença de paredes de vidro e janelas amplas que permitem a passagem de muita luz solar, uma iluminação quase constante. Destacamos, ainda, que, apesar de pontos de iluminação nos tons de cores quente (amarelo, laranja), na parede, no teto e na luminária; a presença constante do cinza do concreto (não só na casa, mas nas ruas e muros) junta-se aos tons de verde da planta e do reflexo da iluminação ressaltando o sentimento de solidão, vazio. A simetria na disposição dos móveis, plantas e outros objetos que compõem a decoração, aliados à iluminação e as cores em tons pastéis constroem a sensação de sobriedade e leveza para o ambiente, além de indicar certa frieza presente na essência dos espaços e das pessoas que ali habitam. Um outro detalhe interessante de observar é que mesmo com a falta de paredes ou portas para delimitar os espaços é possível classificar cada cômodo da casa, pois nada ali é misturado, os utensílios estão dispostos em seus devidos lugares, a casa da família Park é “limpa” e organizada.

A simetria e a amplitude dos ambientes ressaltam as características psicológicas mais profundas da família Park, sujeitos controladores, vivem pela e por meio de aparências. Por outro lado, o que temos na casa da família Kim, como visualizamos nos recortes anteriores, é o foco na assimetria e compressão dos espaços ressaltando a completa desordem psicológica por parte dos sujeitos, a falta de planejamento efetivo, tendo unicamente a cumplicidade familiar – questões observáveis ao longo da narrativa fílmica, não cabendo aqui aprofundarmos.

Ainda do ponto de vista da plasticidade das imagens dispostas no quadro anterior, destaca-se o elemento topológico alto *versus* baixo reforçando a relação do plano do conteúdo /liberdade/ *versus* /opressão/, /rico/ *versus* /pobre/. Em síntese, a chegada na mansão é a alegoria perfeita da ascensão social em uma Coreia tão dividida quanto hiperconectada – para estar ali, Ki-woo sobe todo tipo de escada.

O terceiro bloco de recortes realizados por nós, o que estamos chamando de o princípio do declínio do plano, ou uma noite chuva, refere-se ao trecho que se desenvolve após as diversas

ações empreendidas pela família Kim para que todos seus membros obtenham algum trabalho na casa dos Park, inclusive levando o motorista e a governanta a perderem seus empregos. É o aniversário do filho do senhor Park e a família resolve acampar; enquanto isso, os Kim aproveitam a ausência dos patrões para viverem momentos de soberania na casa, acompanhados de bebida, comida, banho de banheira. Uma chuva intensa começa a cair. A antiga governanta aparece na casa pedindo para ir até o *bunker* buscar algo que deixou lá, o que logo descobrimos ser o próprio marido, ex-empregado da casa quando ela ainda era habitada por outra família. Quando a família Park passou a morar lá, a agora “ex” governanta continuou a exercer sua função mantendo o seu marido escondido no *bunker*, pois eles não tinham condições financeiras de se manterem em outro lugar.

Uma série de contratempos ocorrem por conta da descoberta desse segredo. Nesse meio tempo, a senhora Park liga para a atual governanta, a mãe da família Kim, para dizer que estão voltando para casa, impedidos de acampar por conta da chuva, e pede para que ela faça algo para comer. Rapidamente os outros integrantes da família Kim arrumam a casa e se escondem debaixo da mesa da sala. Assim que possível, saem fugidos da mansão, correndo debaixo da chuva, de volta para o bairro onde vivem. Esse momento na narrativa fílmica é emblemático, ele, literalmente, representa o divisor de águas da história, da saga da família Kim, a chuva metaforiza a mudança, figura que irrompe e transforma o percurso dos acontecimentos, aquela que caracteriza uma cisão na narrativa. Há, nessa sequência, uma síntese dramática de todo o filme, inicia-se o rompimento da relação entre as famílias.

No quadro a seguir, apresentamos algumas cenas que mostram o retorno dos Kim para casa:



Figura 12 – 1h32min.12seg

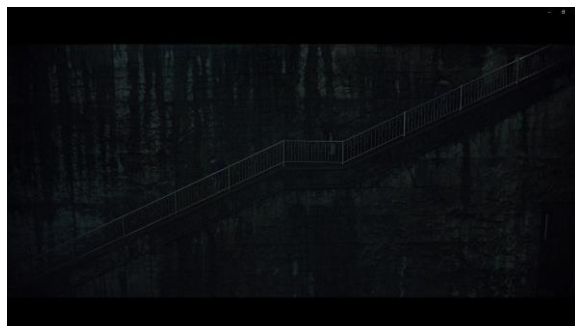


Figura 13 – 1h32min.37seg

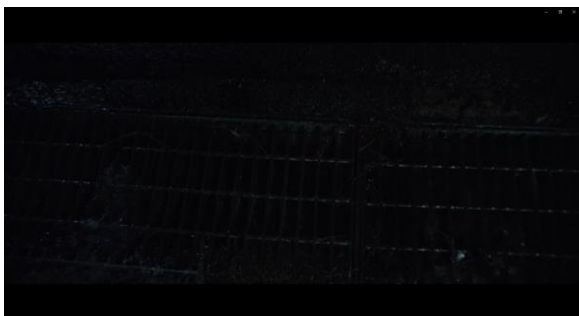


Figura 14 - 1h32min.18seg

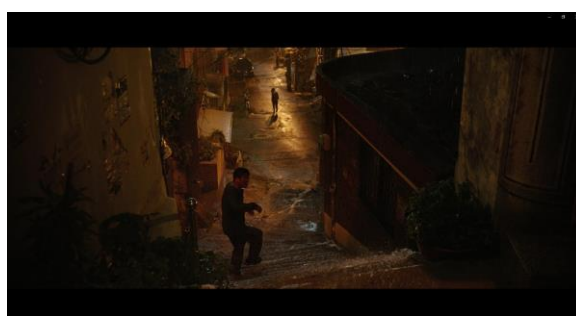


Figura 15 - 1h32min.37seg

Fonte: HBO Max – Parasita, 2019.

Nas imagens da sequência acima, primeiramente a cor escura, depois entremeadada de uma luz amarelada, compõe o quadro e contribui para detalhes significativos da narrativa, revela o grau de declínio da família – lembrando que a história do filme é tecida pelas diferenças, pelos contrastes humanos. O preto da noite contamina o espaço, como uma metáfora do conflito e derrocada moral das personagens em fuga. Nessa fuga, novamente a figura da escada, agora para marcar o movimento descendente da família Kim, contrapondo ao que observamos quando o jovem Kim-woo iniciou seu plano para infiltrar-se na casa dos Park. A escuridão da noite, a iluminação amarelada da rua e os movimentos de câmera vão reforçando a descida dos Kim para o subsolo, o submundo, o esgoto. Nesse sentido, na figura 12, um plano conjunto, por meio de uma panorâmica oblíqua e dramática, expressa a rápida decadência da família e evidencia os irmãos e o pai retornando para casa, seguindo a mesma rua da chegada, agora no movimento contrário. A câmera, em um *traveling* vertical, de cima para baixo, encerra a descida das personagens focalizando um esgoto, figura 13.

Nessa parte do longa-metragem, por alguns minutos acompanha-se as personagens descendo várias escadas, percorrendo o caminho de volta para casa. O plano é geral, amplo, e é possível observar cada detalhe que figurativiza o ambiente onde estão situados, o espectador consegue acessar o “percurso de vivência” da família Kim por meio dessas cenas, o caminho percorrido entre as duas realidades nas quais convivem. Nessa perspectiva, cabe uma observação em relação à “velocidade”, no transcorrer da narrativa, com que os Kim descem, em contraste com a demora para subirem, metaforizando a dificuldade/impossibilidade de ascensão social.

Logo, verifica-se que para chegar até a família Kim é necessário sempre descer e para chegar até a casa da família Park é preciso sempre subir, o que reforça a diferença entre a classe social de ambas. O aspecto cromático que mais está evidenciado nessa sequência é o escuro, como destacado acima, as cenas se passam à noite, as ruas por onde eles percorrem são escuras, quase sem iluminação. Para o eidético, destacamos, no movimento da descida das personagens, as curvas

formadas pelas escadas e corrimões que caracterizam esse declínio vivenciado pela família, figuras 13 e 15. Ora eles tinham ascendido, chegaram onde pretendiam, e outrora tudo “desmoronou”, os planos saíram da “linha reta”. Enquanto para o topológico é possível destacar o baixo, afinal todas as cenas retratam o movimento de declínio, eles estão descendo, declinando, voltando para o “lugar de origem”.

Lugar que sintetizamos na escolha da figura 15: parte baixa da cidade, onde deságuam as águas da chuva e junto com ela o esgoto; composta por ruas estreitas, de formatos irregulares, que divide espaço com pessoas, carros, plantas e entulhos, por vezes mal parecem ruas; onde estão as construções humildes, marcadas pela ação do tempo e das enchentes. Situação confirmada no desfecho dessa parte da narrativa filmica, quando as personagens finalmente chegam em casa e descobrem que a chuva inundou tudo. Em um ato de desespero, eles correm para dentro e tentam recuperar algum pertence que julgavam importante.

Para fechar a história e as considerações analíticas do nosso trabalho, alcançamos a última cena do longa-metragem. Lembrando que após a descoberta do ex-empregado no *bunker*, o rumo da história e os planos dos Kim mudam. O desenrolar de uma sequência de acontecimentos retrata a derrocada da família e salta aos olhos o jogo das máscaras sociais, as mentiras são reveladas. Em resumo: temos a organização improvisada de um almoço para comemorar o aniversário do filho dos Park, nessa festa o ex-empregado sai do *bunker*, a confusão envolvendo os empregados e o patrão ocorre, incluindo a morte da filha dos Kim. Desespero, revolta, ódio manifestam-se nas expressões faciais das personagens e entrelaçam-se no processo psíquico de suas emoções. Os elementos visuais são escolhidos e articulados de modo a obter um impacto junto ao espectador.

A narrativa encaminha-se para o final mostrando uma sequência de fatos que levam o enunciatário/espectador a acionar seu olhar para ler as cenas, compreender e potencializar as múltiplas leituras que a história oferece: o pai da família Kim some; Ki-woo aparece no hospital, após uma cirurgia na cabeça, depois ele e sua mãe são julgados e conseguem condicional voltando a morar na mesma casa, nas mesmas condições; o cenário muda, neva, marcando a passagem do tempo, e o jovem sobe uma montanha para avistar a antiga casa dos Park, vendida e agora habitada por outras pessoas; Ki-woo vê sinais de luz, faz relação com código Morse e descobre que seu pai está lá, vivendo no *bunker*; o jovem corre para casa e escreve uma carta para o pai, na qual fala de um plano incluindo ganhar muito dinheiro e comprar a casa, o que parece fazer parte da imaginação da personagem.

Na última sequência de cenas, a câmera subjetiva mostra o jovem Ki-woo sentado no mesmo sofá, em frente à mesma janela do início do filme (figura ligada à opressão), com a diferença de ser noite e nevar – o ambiente é tão escuro que mal se vê o rosto do jovem. O movimento da

câmera novamente é de cima para baixo, *em travelling* vertical, ao descer temos acesso ao filho lendo a carta para o pai. Diante desse arranjo, a mudança no contexto de vida da família Kim parece impossível, eles voltam para a mesma casa, no subsolo, longe dos olhos sociais, junto aos insetos e ao esgoto. A sanção não é positiva, eles não têm a quem recorrer, o Estado não se importa com quem não faz diferença para eles, o que lhes resta é lutar para sobreviver. Não existe liberdade em um mundo onde dinheiro e condição social se sobrepõem.

A seguir reproduzimos uma imagem da última cena:

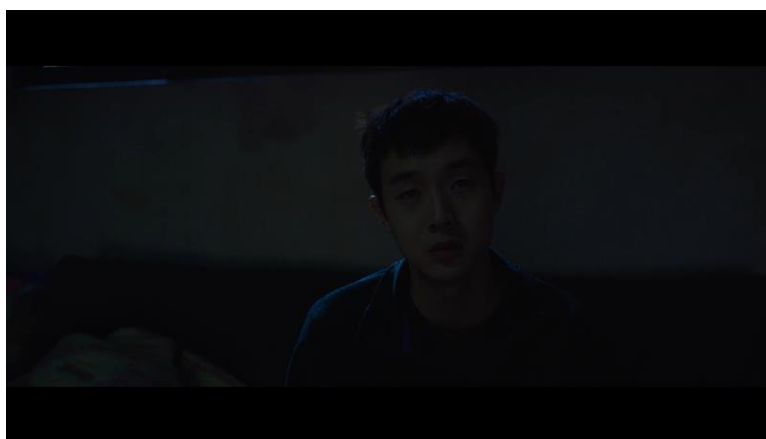


Figura 16 – 2h06min49seg
Fonte: HBO Max – Parasita, 2019.

Na figura 16, Ki-woo, após ler a carta, levanta a cabeça e olha para a câmera – o ator fixa a objetiva, em desalento –, enunciativamente ele é colocado na posição de quem continua ali/aqui frente ao enunciatário/espectador. Este, como testemunha dos acontecimentos, é levado a refletir, com a personagem, a situação retratada ao longo do filme. O “olhar face à câmera” afere um efeito dramático surpreendente, o enunciatário/espectador se sente diretamente atingido, sendo capaz de tomar partido perante as implicações morais do drama retratado (MARTIN, 2003). Essas configurações cinematográficas criam e consolidam a expressividade artística do cinema.

Para fechar nossas reflexões, apresentamos um quadro com algumas das relações semissimbólicas que se destacaram ao longo das análises, tendo em conta as articulações entre as categorias da expressão e as categorias do nível fundamental do plano do conteúdo, nas cenas selecionadas para este trabalho:

Quadro 1- relação entre plano de conteúdo e plano da expressão

PLANO DE CONTEÚDO (oposição base)	PLANO DA EXPRESSÃO (categorias plásticas)
/Liberdade/ <i>versus</i> /Opressão/	<p>Cromático: claro <i>versus</i> escuro</p> <p>Topológico: superior (ascendente)/no alto <i>versus</i> inferior (descendente)/embaixo</p> <p>Eidético: aberto/amplo x fechado/pequeno-apertado multiforme x uniforme/ simetria x assimetria</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Em síntese, os recortes analíticos mostraram a potencialidade dos instrumentais teóricos selecionados para este trabalho. A leitura que buscou o “como” os sentidos vão sendo construídos ao longo da narrativa fílmica revelou que é possível identificar valores de base que são adensados em outras camadas de observação, num trabalho que permite descrever detalhes das escolhas engendradas. Nesse sentido, cabe olhar os filmes na articulação entre os planos que o constituem. No caso de *Parasita* evidenciamos como as categorias fundamentais, /liberdade/ *versus* /opressão/, são recobertas por figuras no nível mais próximo da manifestação, o discursivo. Além disso, como escolhas operadas no plano da expressão visual também estão ligadas às categoriais fundamentais para a construção de um todo de sentido sistematizado numa proposta que tem como o principal foco colocar em discussão a desigualdade social.

Considerações finais

Boa parte do filme *Parasita* acontece na atmosfera das casas e seu entorno, espaços nos quais os dois principais núcleos familiares vivem suas “reais” individualidades, ocultam segredos, permitem-se. Juntos, os cenários familiares e as personagens em suas ações expõem as desigualdades sociais, principal temática explorada na obra, por isso selecionamos esse foco para nosso trabalho.

Nossa pretensão com este artigo não foi a de esgotar a análise das cenas selecionadas, nem tão pouco orientar um modelo didático a ser seguido na escola de educação básica, mas a de chamar a atenção para alguns aspectos que fazem parte das escolhas operadas no texto fílmico e que podem ser considerados pelos professores na mediação da leitura desses objetos, sobretudo munidos de aportes teóricos da semiótica discursiva articulada à linguagem cinematográfica.

O texto fílmico, como uma semiótica sincrética, mostra que a organização narrativa ocorre latente à forma dialogada entre vários significantes concorrendo para a produção de um só significado, ou melhor, a articulação entre linguagens contribui para a construção da base comum

sobre a qual se assenta a significação. Nesses termos, no ensino, a leitura desses textos deve abarcar as especificidades das linguagens e a relação entre elas tendo em vista os possíveis efeitos de sentido. Princípio presente na base da teoria semiótica discursiva e nas orientações indicadas pela BNCC. Como lemos no documento curricular, logo nas primeiras páginas que tratam da área de linguagens no Ensino Fundamental: “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por linguagens”, dessa forma, cabe à escola possibilitar a participação do aluno nessas práticas tendo em vista as “especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” e a “constante transformação” da qual todos participamos (BRASIL, 2018, p. 63).

Nesse sentido, reforçamos a importância da análise cinematográfica para a formação crítica no contexto educativo, sem perder de vista a leitura em um sentido amplo: “[...] dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

Enfim, esperamos contribuir com o ensino-aprendizagem de uma prática leitora que auxilie os alunos nas vivências com os textos com os quais convivem.

Referências

- ARONOVICH, Ricardo. *Expor uma história: a fotografia do cinema*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Publicidade e Figurativização. *Alfa*, São Paulo, 47 (2), 2004, p.11-31. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4294>. Acesso em: 01 jan. 2019.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- FIORIN, J. L. A noção de texto na semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29370. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *Documento do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: CPS, 2001, p. 9-29.
- HERNANDES, Nilton. Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de São Paulo, Jornal da CBNM, Portal UOL, revista Veja. 2005, 324 fls. *Tese*. (doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.
- LAZZATO, Maurizio. *Agência Carta Maior*. Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial. Entrevista. 5-12-2006. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/175-noticias-2006/562570-capitalismo-cognitivo-e-trabalho-imaterial-entrevista-com-maurizio-lazzarato>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- PARASITA. Direção e produção de Bong Joon-ho. Coreia do Sul:CJ Entertainment, 2019. HBO Max (2h12min), som, color.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SCOPARO, Tânia Regina Montanha Toledo. Entre romance e filme: leitura e ensino em Lavoura Arcaica. 2017. 336 f. *Tese* (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de.; TEIXEIRA, Lucia. *Linguagem na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Edição da Letras e Cores, 2009

TURNER, Graeme. *Cinema como Prática Social*. São Paulo: Summus, 1997.

XAVIER, Ismael. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Anexo

Quadro 2- Linguagem do cinema

Câmera e Enquadramento	A câmera possui um papel fundamental na criação das imagens, ela é o agente ativo de registro da realidade material e de criação da realidade fílmica. Nesse processo, o enquadramento constitui o primeiro aspecto da participação criadora da câmera no registro da realidade exterior para a transformação em matéria artística. Trata-se da composição do conteúdo da imagem, da maneira como o diretor organiza o fragmento de realidade para transportar para a tela.	a) deixar alguns elementos da ação fora do enquadramento (elipse), b) mostrar apenas algum detalhe significativo (sinédoque), c) compor arbitrariamente o conteúdo do enquadramento (uso de símbolo), d) modificar o ponto de vista normal do espectador (novamente o símbolo), e) jogar com a terceira dimensão do espaço (profundidade de campo) para obter efeito dramático. A câmera pode ser subjetiva (quando o que é mostrado parte do ponto de vista de uma personagem) ou objetiva (somente revela a cena, ponto de vista de observação). (MARTIN, 2003, p. 35-36).
Movimentos de câmera	Expressividade do discurso se constrói a partir dos planos, que são as tomadas de cenas entre dois cortes	Sequências – unidades menores dentro dele, marcadas por sua função dramática e/ou pela sua posição na narrativa. Cada sequência seria constituída de cenas – cada uma das partes dotadas de unidade espaço temporal. Partindo daí, definamos por enquanto a <i>decupagem</i> como o processo de decomposição do filme (e portanto das seqüências e cenas) em planos. O plano corresponde a cada tomada de cena, ou seja, à extensão de filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem (grifo nosso).
Planos	Plano Geral: Insere o sujeito em um ambiente, eventualmente dando uma ideia das relações entre eles. Mostram cenas amplas, todo o espaço da ação. Abrange um campo maior de visão. Plano Médio ou de Conjunto: Mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário), principalmente em interiores (uma sala por exemplo). Plano Americano Corresponde ao ponto de vista em que as figuras humanas são mostradas da cabeça até a cintura aproximadamente, em função da maior proximidade da câmera em relação a ela Primeiro Plano (close-up) câmera, próxima da figura humana, focaliza um detalhe, um rosto ou uma mão, por exemplo. (Há uma variante chamada primeiríssimo plano, que se refere a um maior detalhamento – um olho, ou uma boca ocupando toda a tela). Xavier (2005, p. 28).	
Ao ângulo ou posição da câmera	Câmera Alta (plongée) De cima para baixo – efeito de rebaixamento Câmera Baixa (contra-plongée) De baixo para cima – impressão de superioridade.	
Movimentos da câmera	Travelling Deslocamento da câmera num determinado eixo. Panorâmica Rotação da câmera em torno de um eixo, vertical ou horizontal, sem deslocamento do aparelho.	

Fonte: Scoparo (2017)

Recebido em: 30/1/2024

Aprovado em: 26/3/2024