

SEMIÓTICA & ENSINO
ESTRATÉGIAS PARA A LEITURA E TEXTUALIZAÇÃO¹⁰

Darcilia Simões (UERJ)

PARA COMEÇAR A CONVERSA...

Nossas pesquisas têm buscado produzir moldura teórica e estratégias metodológicas para a melhoria das aulas de português. As deficiências na competência de leitura e de produção textual são o problema documentado nas avaliações por que vêm passando o aluno no Brasil. Nossa experiência com turmas de alfabetização (décadas de 70/80) fez-nos descobrir a relevância da semiótica na condução das atividades didático-pedagógicas voltadas para a proficiência verbal. A partir do que ocupamo-nos, especialmente, com o texto escrito e vimos explorando a sua plasticidade como estímulo do desenvolvimento de uma atitude científica diante dos atos de ler e de escrever.

No entanto, alterar o que está posto, mudar rumos, inaugurar movimentos, são atitudes perigosas e complicadas. A sensação de segurança sobre o conhecido, quando abalada pela novidade, transforma-se em escudo, e os interlocutores acabam por situar-se em campos opostos, ainda que não tenha havido comunicação suficiente para esclarecer tema e projeto. Se o leitor pensa que isto se dá de modo diverso no espaço acadêmico-educacional, engana-se! Ao contrário do que se possa esperar, a escola, a academia, os docentes, em sua maioria, representam um exército de resistência às inovações (salvo honrosas exceções). E isto se dá, sobretudo por força do medo de enfrentar o novo, o desconhecido.

Sabe-se que as condições profissionais no âmbito do ensino e da pesquisa no Brasil não são as melhores, contudo, isto não justifica uma atitude refratária às mudanças, mormente quando as ações historicamente repetidas não produzem os resultados perseguidos. Logo, urge rever posições, criar meios e modos de atualização permanente

¹⁰ Trabalho apresentado como comunicação oral no VIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CíFE-FiL), no Instituto de Letras da UERJ (Rio de Janeiro), ocorrido em agosto de 2004.

e re-discutir cotidianamente a prática didático-pedagógica com vistas a re-planejar o fazer nas aulas de leitura e textualização.

POR QUE RESUMIR EM LEITURA E TEXTUALIZAÇÃO?

Não há por que recalcitrar na tecla de que o homem se comunica através de textos, etc. etc. Isto já é notório, e tanto docentes quanto discentes já não suportam mais esta cantilena. O que se faz urgente é a reorganização das práticas didáticas voltadas para as operações com a língua, principalmente a língua nacional, de modo a produzir sessões em que os usuários (alunos e professor) interajam com a máxima espontaneidade possível e gerenciem seus usos lingüísticos adequando-os às situações comunicativas.

Parece chover no molhado, todavia, se assim o fosse não estariam docente e discentes permanentemente envolvidos em situações constrangedoras relacionadas a usos lingüísticos impróprios ou mutilados. A eterna queixa de que os alunos não se saem bem nas avaliações porque ou não entendem os enunciados das tarefas ou não redigem respostas legíveis precisa dar lugar a outras falas, em que o tema seja a demonstração de habilidades leitoras e redacionais vinculadas a situações reais de comunicação. Para tanto, o modelo descritivo nomenclatural ainda predominante nas classes de língua portuguesa deve ceder espaço para operações diretas sobre a língua em funcionamento, isto é, para a realização lingüística nos textos. Cumpre, no entanto, lembrar que a seleção dos textos deve ser encarada como verdadeira arte, pois disto dependerá a eficiência do trabalho de análise e produção lingüística.

Enfim, lemos todo o tempo. Desde as horas no relógio, aos letreiros dos ônibus e placas de supermercado. Logo, desenvolver habilidades de leitura e textualização é indispensável.

QUAL É O TEXTO ADEQUADO?

É evidente que não se tem a intenção de dar receitas de trabalho didático, pelo simples motivo de entender-se que interagir com o ser humano é uma atividade dinâmica e de mutação infinita. Logo, o

que se pretende aqui é apontar mais um caminho de exploração linguística que leve o usuário a uma prática linguageira eficiente.

Atualmente, a eficiência comunicativa não demanda conhecimento exclusivamente verbal, pois os textos hodiernos se constroem com variado material sógnico. E foi partindo desta premissa que ousamos considerar o texto verbal escrito como um produto imagético e, a partir disto, começar a explorá-lo como se fosse um desenho, uma foto, uma imagem ou similar. Para tanto, foi preciso ir buscar suporte teórico em ciência não-lingüística de modo a alargar a abordagem do signo para além das letras.

A intervenção cibernética no mundo contemporâneo promoveu uma mudança na produção textual, uma vez que a rapidez da comunicação passou a exigir meios mais ágeis na transmissão das idéias. Portanto, o código verbal, simbólico por excelência por isso mais complexo dos códigos humanos, teve de dividir seu espaço com outros códigos e linguagens com vistas a atender a dinâmica da comunicação na era da informática.

Isto demanda uma formação também ampliada do professor de língua, que agora passa a ser professor de linguagem e tem de dominar competentemente outros código além do verbal. Destacamos aqui as linguagens visuais em geral, uma vez que nos ocupamos precipuamente do texto escrito (sensível aos olhos). Neste caso, o texto que se mostra adequado ao trabalho que vamos propor é o *texto escrito*; e mais, a seleção do texto deve levar em conta a clientela a quem será apresentado para trabalhar. Assim sendo, nossa experiência já demonstrou que é útil partir do conhecido para o desconhecido. Logo, jornais, revistas, anúncios impressos, letras-de-música, poemas, hinos, etc. são material produtivo para o trabalho em classe.

QUAIS SERIAM OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO?

Quando da seleção textual há ainda que se considerar a relevância temática. Observada a importância de uma educação que resgate as sensibilidades estética, ética, moral, cumpre lembrar que a escolha dos textos deverá contemplar temas não apenas atuais, mas sobretudo educativos. É óbvio que não vamos retroceder em busca dos textos com lição de moral usados outrora, senão textos que abor-

dem temas importantes para a sociedade contemporânea e que, por meio deles, seja possível ampliar o debate para os ditos temas transversais como *liberdade, democracia, educação, participação política, ecologia, educação ambiental*, etc.

Nessa linha de raciocínio, parece ficar visível a riqueza de códigos e linguagens emergente da pluralidade temática disponível. É mister, contudo, considerar ainda a opção linguística como dado relevante na seleção dos textos. Isto porque ao mesmo tempo que se estará discutindo conteúdos amplos em termos socioculturais, também estará sendo observada a língua e seu necessário ajuste as situações comunicativas.

OS SIGNOS, A LEITURA E A ESCRITA

Desde os primórdios da humanidade, buscam-se explicações para o processo do conhecimento humano. Muito cedo, pensadores da antigüidade formularam hipóteses e geraram teorias que definiam a expressão humana como um processo representativo de suas formas de ver o mundo. Assim descobriram o signo, conceituaram-no e o decompuseram na intenção de, desta forma, compreender o conhecimento humano. Concluíram então que, independentemente do instrumental usado, o homem manifesta suas idéias por meio de estruturas sígnicas em forma de linguagens. Deduziram do signo ora dois ora três componentes, mantendo, não obstante, *significante* e *significado* como integrantes indispensáveis à composição dessa entidade semiótica.

O terceiro elemento constituinte do signo tem sido objeto de longínquas discussões e serviu de base para o desdobramento de uma original disciplina dos signos (semiótica) em várias outras disciplinas que se debatem entre signos, significações e relações. São elas: semiótica, semiologia, semântica, pragmática, etc.

Em nossos estudos, motivados pela opção de considerar o texto escrito como objeto visual, portanto associável a qualquer outro construto sígnico sensível aos olhos, encontramos na semiótica de Peirce um caminho produtivo, uma vez que a teoria da iconicidade nos permitiu encarar o texto escrito como objeto plástico e entrar a examinar as qualidades responsáveis pela plasticidade do objeto-texto.

Considerando-se a língua como matéria-prima das interações sociais, verifica-se que, entre os signos, o lingüístico (ou verbal) ocupa espaço privilegiado. A despeito de sua complexidade, é o signo lingüístico que se impõe como domínio obrigatório e, em geral, impele o indivíduo a buscar a escola: *espaço onde se aprende a ler, escrever e contar*.

Observe-se que *contar* é uma operação matemática que também atravessa os domínios do signo visual, pois há códigos numéricos a serem aprendidos que implicam a identificação e a tradução de figuras. Logo, para *contar* é preciso realizar atividades de leitura e escrita. Mesmo que uma voz interna diga que é possível contar sem escrever ou ler, reduzindo a operação à atividade de organizar coleções, ordenações, etc. A aquisição dos códigos numéricos e da estruturação das sentenças matemáticas e respectivas operações demanda o desenvolvimento de habilidades visuais e motoras correlatas às exigidas para o aprendizado da leitura e da escrita. Assim sendo, as operações sgnicas que aqui propomos se prestam ao desenvolvimento de habilidades visuais, cognitivas e motoras, que se cruzam no processo de aprendizagem escolar transdisciplinarmente.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Assim como se propôs uma correlação entre saberes lingüísticos e matemáticos, é preciso conectar conhecimentos antigos a informações novas. O dado e o novo são componentes que se articulam na construção da coesão e da coerência dos textos. Se algo só é signo quando significa algo para alguém, não é possível propor atividades escolares que não venham a produzir significado para os estudantes.

Observe-se que o radical de *signo* é de indiscutível produtividade no âmbito de nossas especulações acerca do conhecimento e da aprendizagem humana. Isto se deve ao fato de perseguirem-se imagens significativas para a constituição de nossa experiência. Por isso, *significar*, grosso modo, quer dizer *tornar-se signo, produzir significação, fazer com que algo signifique alguma coisa para alguém*. Portanto, *significar* resume o processo semiótico: *geração de signos e significações*.

Nesta ótica, vimos tentando analisar a *plasticidade textual*, faculdade de um texto produzir imagens na mente do produtor e do leitor, funcionando assim como um *ícone temático* em cujo interior seriam apuráveis outros signos icônicos, indiciais e simbólicos que norteariam ou desnorteariam o leitor durante a leitura.

Isto se deve associar a corrente pedagógica que propõe um processo de aprendizagem significativo (v. aprendizagem significativa - Moreira, 1999: 20), por meio do qual o estudante consiga estabelecer relações entre suas experiências vivenciais e as informações obtidas na escola.

ONDE ENCONTRAR PLASTICIDADE?

Em outro de nossos estudos (Simões, 2004: 5), apontamos caminhos para análise da iconicidade textual. Eis três deles: 1 – *iconicidade diagramática* (no projeto visual do texto e na estruturação dos sintagmas); 2 – *iconicidade lexical* (discutindo a seleção dos itens lexicais ativados no texto); 3 – *iconicidade isotópica* (extraída das duas anteriores e funcionando como trilha temática para a formação de sentido). Neste estudo, acrescentamos mais um tipo: a *iconicidade lingüístico-gramatical* (resultante do emprego estratégico das classes, categorias, relações e mecanismos gramaticais em prol da legibilidade ou da opacidade textual).

Testamos e constatamos a eficiência da exploração da iconicidade textual como estratégia de análise dos componentes da trama textual. Por isso, entendendo o texto como imagem (objeto visual), temos desenvolvido trabalhos onde se tem podido demonstrar no *projeto plástico do texto*: o potencial icônico do léxico (*iconicidade lexical*), bem como a importância da seleção lexical na construção das trilhas de leitura; a distribuição dos enunciados em parágrafos (*iconicidade diagramática*); o aproveitamento das informações gramaticais na descoberta das intenções expressivo-comunicativas inscritas no texto (*iconicidade lingüístico-gramatical*), incluindo-se neste plano a seleção do estilo (registro ou dialeto) ajustado ao tema e ao contexto de produção/recepção (*iconicidade isotópica*).

Na busca da plasticidade, fala-se de *tipos de iconicidade*. Isto é consequência de ser o ícone o modelo mais primitivo de signo que

se constrói a partir das similaridades e que busca rerepresentar no *objeto-significante* as qualidades do *objeto-mental-referente*. Mesmo sendo produto da elaboração individual, o ícone (degenerado, de segunda) guarda traços primários do objeto imediato que pretende representar. Por isso, a iconicidade se nos apresenta como caminho mais primitivo para o enfrentamento textual, como se seguíssemos pegadas (signos naturais) que nos levariam às mensagens inscritas nos textos (signos culturais, artificiais, convencionais).

Simões e Bonin (2004: 8) asseveram que *um ensino voltado para a eficiência comunicativa tem de pautar-se na relatividade dos signos e significados, ao mesmo tempo que precisa propiciar a percepção/interpretação da conexão entre aqueles na dinâmica da produção de sentidos*. Desta forma, é preciso entender o mundo como uma complexa construção sónica decomponível em signos de múltiplos tipos que precisam ser percebidos e entendidos pelos indivíduos. Logo, cabe à escola enfrentar esta problemática com instrumentalização teórico-metodológica adequada, no caso, a semiótica.

DEMONSTRANDO A ICONICIDADE TEXTUAL

Para exemplificar o trabalho que vimos realizando, o texto pictorial dos livros-sem-legenda é excelente recurso para se testar a iconicidade das imagens e sua capacidade de ativar itens lexicais na mente do observador. Do ponto de vista da produção escrita, verifica-se a possibilidade de adquirir formas vocabulares como se fossem desenhos (a palavra escrita como uma das formas de representar uma idéia).

Com a ajuda do texto pictorial (no caso, o livro-sem-legenda), torna-se possível materializar o conteúdo plástico do texto: formas, cores, tamanhos, posições, proporções, etc. Já no plano verbal, a plasticidade pode ser observada na materialidade gráfica do signo. A partir da forma das palavras, o estudante começa a travar contato com um traçado não-significativo do ponto de vista externo à língua, uma vez que as letras não significam nada do mundo objetivo. Como representação gráfica dos sons da língua, as letras (ou grafemas) são entidades complexas e de alta abstração: representam sons que nada representam. E isto é um dos grandes problemas enfrentados pelos sujeitos quando da aquisição da escrita.

Ao lidar com o livro-sem-legenda, o alfabetizando (ou qualquer pessoa que tenha baixo domínio da escrita) poderá desenvolver algumas habilidades cognitivo-motoras que servirão de base para o posterior e sofisticado domínio do código escrito.

Categorias como espaço, tempo e noção são representadas no texto pictorial e são depreensíveis pelos leitores, desde que lhes permita analisar com tempo razoável a organização das imagens que constroem o texto imagético. As idéias de espaço e tempo são sugeridas pela ordenação das imagens, pela linearidade da apresentação das cenas. As ações são seqüenciadas, e a ordenação temporal vai sendo percebida e reconstruída em forma de palavras. O leitor fica responsável por legendar o texto pictorial.

Quanto às noções, o desfile de seres e coisas que atravessam os quadros da história vai provocando a nomeação. Assim, seres, coisas e processos exigem designação, e os itens lexicais conhecidos vão sendo ativados, enquanto os desconhecidos vão sendo incorporados. Os circunstancializadores integram a classe dos nomes. São eles os advérbios e servem para nomear alterações nos seres, nas coisas e nos processos, mediante a situação daqueles em enquadres contextuais particulares. Assim, o sintagma nominal *menino bonito* passa a *menino muito bonito* ou *menino bem bonito* ou *menino quase bonito*, ao lado do sintagma verbal *estuda*, modificado para *não estuda* ou para *estuda aqui*. Também o advérbio é modificável por ele mesmo em sintagma verbal como *chegou cedo*, que passa a ser *chegou muito cedo* ou *chegou cedo demais*. Como isto se materializa nas imagens, só os olhos do leitor podem explicitar.

Nas experiências realizadas, foi-nos possível verificar a captação das nuances descritivo-narrativas nos textos verbais produzidos pelos alunos nas classes experimentais. Tais textos seriam a tradução intersemiótica dos textos pictoriais em verbais. No livro *Semiótica & Ensino* (Simões, 2003), relatamos toda a experiência, apresentando os resultados obtidos e discutindo as estruturas produzidas pelos leitores-redatores, que atuavam como legendadores dos livros trabalhados.

Vejam-se alguns dos itens léxicos ativados pelo livro *Ida e Volta* (Machado, 1987): a) substantivos: *banheiro, banho, box, cortina, chuveiro, ralo, pegadas, pés, quarto, guarda-roupa, armário,*

roupas, fantasias, palhaço, menino, homem, pessoa, bola, sapato, bota, botina, esquí, raquete, cachecol, gravata, farda, super-homem, marinheiro, sala de jantar, cozinha, mesa, café da manhã, lanche, cadeira, toalha, pão, bolo, migalhas, pedaços, geléia, guardanapo, faca, bule, leiteira, colherzinha, sala de música, toca-discos, vitrola, gramofone, música, disco, dança, passos, roda, chapéu, boné, quepe, guarda-chuva, sombrinha, bengala, piso, varanda, grade, corrimão, fechadura, porta, planta, trepadeira, escada, degrau, saída, rua (etc.); b) alguns adjetivos: azul, vermelho, verde, branco, amarelo, engraçado, molhado, suja, velha, nova (etc.).

Cumprе lembrar que ao ativarem-se tais itens, o aluno era apresentado à forma gráfica para usá-la imediatamente. Assim saltava-se a etapa da silabação, e as formas eram aprendidas por inteiro, como desenho do que se diz. Esta proposta parte da premissa de que da mesma maneira que o sujeito pode distinguir figuras como *bola, sapato, casa*, poderá distinguir o desenho grafemático destas entidades. Isto porque os esquemas mentais ativados seriam os da área das imagens e não das aquisições verbais.

Considerando a seqüenciação dos quadros da história, também foi possível verificar a captação e a posterior representação verbal dos processos e das circunstâncias que envolviam a realização dos processos. Alguns dos processos ativados: *saiu, foi, andou, caminhou, molhou, sujou, entrou, tomou café, lanchou, comeu, bebeu, tocou, dançou, deu voltas, rodou, pegou, foi embora* (etc.). Alguns dos advérbios utilizados: *dentro, fora, em cima, embaixo, rápido, devagar*, (etc.).

Como se pode perceber, a iconicidade pictórica promove a iconicidade verbal. Os itens lexicais ativados (independentemente das classes gramaticais) redesenham a história com palavras, e a seqüenciação dos fatos e dos processos descritos-narrados atendem a proposta da seqüenciação dos quadros. Logo, vencida a barreira da letra por meio da idéia de desenho e minimizada a dificuldade do contar história por meio do redesenho do texto imagético por meio de palavras, promoveu-se a inclusão dos alunos da turma entre os ditos letrados. A classe com que trabalhamos, apresentava, no início do processo, uma larga defasagem quanto à faixa etária — alunos entre 09 e 15 anos — além de outras características problematizantes como:

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

repetência e retenção na série. Ao final da experiência (que durou quatro meses) dotados da capacidade de ler e escrever, os alunos já eram pessoas mais felizes.

Entendemos com isso que não adianta submeter o aluno repetidas vezes a um mesmo método ou técnica que não promoveu sucesso. O que se tem de fazer é mudar a estratégia, ainda que os objetivos a atingir sejam os mesmos: *ler e escrever*.

Pudemos experimentar esta proposta metodológica em turma de língua espanhola (L2), e os resultados também foram os melhores. A aquisição de itens lexicais e de estruturas narrativo-descritivas realizou-se com a mesma desenvoltura e espontaneidade com que ocorria nas classes de língua portuguesa (L1).

Nossas pesquisas já se materializaram em inúmeras publicações entre artigos e livros. O último lançamento foi *Semiótica & ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação* (2003), que contém não só nossa tese de doutoramento, mas dez anos a mais de estudos na direção da eficiência das aulas de português na formação do leitor/redator.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

SIMÕES, Darcilia. “Semiótica, leitura e produção de textos: alternativas metodológicas”. Comunicação apresentada no *XIX Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*, no GT de Semiótica, UFAL, 2004a.

———. “Semiótica, música e ensino do português”. Comunicação apresentada no *52º Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo*, UNICAMP, 2004b.

SIMÕES, Darcilia e BONIN, Márcio. “Política e ensino do idioma: língua e inclusão social”. Comunicação apresentada no *II Seminário de Educação: Memória(s), História(s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores* – UERJ – FFP, 4 e 5/08/2004.