



Sala de aula e semiótica: uma experiência de leitura com crianças

Sônia Merith-Claras*

Resumo: A educação, mais precisamente o ensino da língua materna, sempre nos suscitou inquietações e interesse, afinal, para educadores, realizar pesquisas em sala de aula é algo atrativo e desafiador. Daí nosso interesse em saber como a teoria semiótica, proposta por Greimas, poderia ser concretizada na prática da sala de aula. Tal fato resultou nesse trabalho, que tem como objetivo discutir uma proposta de atividade de leitura desenvolvida com alunos de 5ª série, do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública. Essas atividades de leitura dizem respeito ao texto “Meninos do chafariz”, de Júlio Emílio Braz, que está no material didático de Leila Lauer Sarmento (2006). Como estratégia de leitura, utilizamos os “agrupamentos lexicais”, metodologia desenvolvida por Maurand. A fim de preparar as atividades, num primeiro momento segmentamos o texto em campos lexicais e, na sequência, selecionamos os grupos mais pertinentes para a compreensão do texto para fazerem parte das atividades. De posse da análise semiótica do texto e dos agrupamentos lexicais, conseguimos levar alguns conceitos da semiótica até a sala de aula, como os temas e as figuras do texto. Foi possível verificar, com tais atividades, que os alunos necessitam de metodologias que deem conta de explicar os sentidos do texto e, principalmente, de metodologias que saibam explicar como esses sentidos são produzidos.

Palavras-chave: semiótica, sala de aula, estratégias de leitura

Introdução

Com este trabalho pretendemos empreender discussões em torno de questões que envolvem semiótica e sala de aula. Tendo um instrumental teórico com significativa complexidade, a semiótica ainda não encontrou muito espaço em trabalhos que envolvem sua aplicabilidade em sala de aula. No intuito de utilizá-la em atividades de leitura na escola, analisamos o texto “Meninos do chafariz”, de Júlio Emílio Braz (2007)¹, cujo fragmento está num material didático de 5ª série (Sarmiento, 2006), para que posteriormente preparássemos atividades de leitura com foco na apreensão de temas e figuras. Descrevemos, na sequência, a análise do texto citado acima bem como as atividades desenvolvidas numa turma de 5ª série. Antes, porém, faremos uma breve introdução à teoria semiótica e à organização dos campos lexicais.

1. Fundamentação teórica: breve introdução à teoria semiótica

A teoria semiótica, de linha francesa, de A. J. Greimas, divulgada no Brasil por diferentes profissionais, em especial pelos professores José Luiz Fiorin e Diana Luz Pessoa de Barros, tem como objeto de estudo a significação dos textos. Tal teoria “visa a estudar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, entendendo esse como objeto de significação e de comunicação” (Barros, 2005, p. 8). O texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu(s) sentido(s) só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. A fim de explicar o que o texto diz e como diz, a semiótica

* Universidade Estadual de Londrina (UEL). Endereço para correspondência: (somerith@bol.com.br).

¹ Para os objetivos deste trabalho, todas as referências diretas feitas ao conto “Meninos do chafariz” foram extraídas do livro de Leila Lauer Sarmento (2006). Caso o leitor se interesse pelo conto, em sua totalidade, ele se encontra em: Júlio Emílio Braz, *Cenas urbanas*. São Paulo: Scipione, 2007, p. 6-16.

trata, assim, de examinar os procedimentos de organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto.

Para a semiótica um texto pode ser uma manifestação linguística (oral ou escrita), como, por exemplo, uma poesia, um romance, uma oração; uma manifestação visual, por exemplo, uma aquarela, uma gravura; ou ainda, um texto sincrético, formado por diferentes linguagens, como é o caso da história em quadrinhos e do filme. A semiótica se apresenta, portanto, como uma teoria que procura explicar o sentido, ou os sentidos do texto. Para tanto, ela concebe o plano do conteúdo do texto sob a forma de um percurso gerativo do sentido, conforme descrito abaixo:

- (a) o percurso gerativo de sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
- (b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
- (c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais, e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- (d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- (e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas, em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

(Barros, 2005, p. 9)

Dessa forma, o percurso gerativo de sentido deve ser compreendido como uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, por meio de modelo que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Assim, tem-se a divisão do percurso em três patamares: o profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo, havendo em cada um deles, um componente sintático e um componente semântico.

Em relação à semântica do nível fundamental (entre os níveis, o mais simples e abstrato), sabemos que ela abriga as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto, sendo que uma categoria semântica se fundamenta numa diferença, numa oposição.

No entanto, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece

uma diferença, como ressalta Fiorin:

“Não opomos, por exemplo, /sensibilidade/ a /horizontalidade/, pois esses elementos não têm nada em comum. Contrapomos, no entanto, /masculinidade/ a /feminilidade/, pois ambos se situam no domínio da /sexualidade/ (Fiorin, 2006, p. 22).

A sintaxe do nível fundamental abrange duas operações, a negação e a asserção, ou seja: “na sucessividade de um texto, ocorrem essas duas operações, o que significa que, dada uma categoria tal que *a* versus *b*, podem aparecer as seguintes relações: (a) afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*; (b) afirmação de *b*, negação de *b*, afirmação de *a*” (Fiorin, 2006, p. 23).

Em relação ao nível narrativo, este diz respeito à narratividade que todo texto possui. A sintaxe narrativa simula o fazer do homem que transforma o mundo. Nesse nível há os enunciados de estado, que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto, e enunciados de fazer, que mostram as transformações e que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro. As narrativas compreendem, ainda, quatro fases: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção. Na manipulação temos um sujeito que age sobre outro, a fim de levá-lo a querer- e/ou dever-fazer algo. Já na fase da competência, o sujeito que vai realizar a transformação da narrativa é dotado de um saber e/ou poder-fazer, caso contrário, não poderia completar a *performance*, que é a fase em que se dá a transformação, ou seja, a mudança de um estado a outro. Após a *performance*, há a sanção. Nessa fase, constata-se que a *performance* foi realizada e há, então, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação. Esse reconhecimento pode ser prêmio ou castigo.

A semântica do nível narrativo diz respeito aos valores inscritos nos objetos. Numa narrativa há sempre dois tipos de objetos: os objetos modais (o querer-, o dever-, o saber- e o poder-fazer) elementos cuja aquisição é necessária para realizar a *performance* principal; e os objetos de valor, com os quais se entra em conjunção ou disjunção na *performance* principal.

No nível discursivo, mais precisamente na sintaxe discursiva, opera-se sobre os mesmos elementos da narrativa, observando, no entanto, fatores que foram dispensados na análise da narrativa, como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou, ainda, a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos.

Cabe à sintaxe do discurso explicar as relações do sujeito da enunciação com o discurso-enunciado e, também, as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário.

O discurso define-se, ao mesmo tempo, como objeto produzido pelo sujeito da enunciação e como objeto de comunicação entre um destinatador e um destinatário (Barros, 2005, p. 54).

Na semântica discursiva, há a tematização e a figurativização do discurso. É a semântica discursiva que reveste e, por isso, concretiza as mudanças de estado presentes no nível narrativo. Assim, tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido. Conforme Fiorin (2006, p. 41), todos os textos tematizam o nível narrativo e, depois, esse nível temático poderá ou não ser figurativizado.

Em suma, o percurso gerativo do sentido compreende três etapas, o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo. Cada um desses níveis encerra aspectos relacionados a uma sintaxe e a uma semântica. Não era nosso objetivo, em tão curto espaço, conseguir explicar de fato a teoria, e, sim, apenas fazer uma breve introdução sobre essa ciência que se ocupa da significação.

2. “Os meninos do chafariz” no viés semiótico

Na perspectiva do nível narrativo, há um sujeito, *um garoto*, que mora com o sujeito *pais* num apartamento. Sua situação financeira propicia-lhe conforto como moradia, alimentação, brinquedos, ou seja, o menino vive em conjunção com aquilo que é necessário para uma criança crescer sem passar necessidade. Além dos pais, convive com esse menino outro sujeito, *a empregada*, que ajuda os pais nos cuidados com o filho. Faz parte da narrativa, ainda, outro sujeito, *os meninos do chafariz*, que, diferentemente desse garoto, vivem num estado de disjunção em relação ao conforto mínimo necessário para a subsistência, pois moram na rua, andam descalços, usam roupas velhas, não

têm brinquedos, e nem mesmo uma casa para morar. No entanto, o enunciador deixa explícito no texto que essa relação com as posses (com o *ter*), que envolve o garoto e os meninos do chafariz, não é o que garante a felicidade dessas crianças. Isso porque o garoto é apresentado na narrativa vivendo em conjunção com o conforto do dinheiro, mas disjunto da alegria, da felicidade, já que se sentia “estranhamente infeliz”. Ao contrário dele, os meninos do chafariz, no olhar desse garoto, viviam felizes, alegres, esbanjando sorrisos:

Divertia-se quando um ou outro o surpreendia e saltava pelado de dentro da água. Um e mais um, muitos deles, corpos molhados, sorriso na cara, correndo pelados para o Passeio Público [...] (Sarmiento, 2006, p. 90).

O garoto, além de seu estado de disjunção com a felicidade, está disjunto da liberdade, porque os pais não o deixam andar sozinho pela rua, brincar com os meninos do chafariz, nem sequer olhar para eles. Isso justifica o encantamento do garoto com a possibilidade de ir e vir dos meninos do chafariz, esses que vivem na rua e nadam sem roupas no centro da cidade. Ao observá-los, o garoto passa a desejar a alegria, essa forma de ser criança, ou seja, tem na liberdade dos meninos do chafariz o seu objeto-valor, pois via os meninos do chafariz como crianças, apenas crianças felizes, alegres e, principalmente, livres. O sujeito *menino* está, portanto, em disjunção de seu objeto-valor, a liberdade, bem como das demais coisas que essa liberdade poderia lhe proporcionar, por exemplo, a alegria, a felicidade.

Prisioneiro das mãos dos pais ou dos empurrões da empregada, que vivia olhando para os meninos com medo, procurava passar depressa [...] (*Idem*, 2006, p. 90).

Sendo assim, a narrativa apresenta os seguintes enunciados de estado:

$$S_1 \text{ (menino)} \cap O_v \text{ (brinquedos, apartamento)} \cup O_v \text{ (liberdade)}$$

$$S_2 \text{ (meninos do chafariz)} \cap O_v \text{ (liberdade)} \cup O_v \text{ (brinquedos, apartamento)}$$

Os pais assumem na narrativa o papel actancial de destinador-manipulador, já que são eles que manipulam o destinatário *filho*, com o objetivo de mantê-lo distante dos garotos do chafariz, impedindo, desse

modo, que o filho acene ou sorria para esses garotos e, principalmente, que seja livre como eles. Na ausência dos pais, quem assume esse mesmo papel de destinador-manipulador é a empregada, uma vez que

mantém com eles uma relação de patrão e empregada, devendo, portanto, acatar as suas ordens.

Faz-se necessário, no entanto, reconstruir a manipulação sofrida pelos pais, não explicitada no texto, mas que existe, pois alguma coisa leva esse sujeito-pais a querer e dever manter o filho distante de outros meninos, em particular, dos que vivem na rua. Provavelmente o medo é destinador-manipulador que modaliza os pais, pelo dever, tornando-os competentes para manipular o filho a fim de mantê-lo longe dos perigos da rua. Ao aceitarem essa manipulação, os pais passam a enxergar, na figura dos meninos do chafariz, o perigo: “Essas crianças não prestam, meu filhinho! São perigosas!” (Sarmiento, 2006, p. 90). No entanto, essa mesma figura, ou seja, os meninos do chafariz, representa para o garoto a inocência, a alegria, a amizade e, principalmente, a liberdade:

Olhava para elas e não conseguia ver nada daquilo que os olhos dela ou de seus pais enxergavam com tanta facilidade. Via crianças. Crianças de todos os tamanhos. Crianças como ele ou maiores do que ele, mas sempre crianças (*Idem*, 2006, p. 90).

Podemos dizer que há, então, uma primeira manipulação, pressuposta no texto, que faz com que os pais acreditem que devem proteger o filho dos meninos de rua, já que estes significam uma ameaça à sua vida de conforto. Essa manipulação acarreta outro processo de persuasão, a saber, quando os pais, no papel actancial de destinador-manipulador, manipulam o filho a não-fazer, a não ter convivência com os meninos do chafariz. Essa manipulação dos pais se dá de duas formas, ora por intimidação, ora por sedução. A manipulação por intimidação ocorre em vários momentos do texto, por exemplo, quando os pais e a empregada fazem o garoto passar depressa pelos meninos do chafariz, ou quando não permitem que ele olhe, acene ou sorria para os garotos. Além dessas atitudes, há um ponto culminante dessa manipulação, quando a mãe, no papel actancial de destinador-manipulador, agride o filho, reprimindo-o por ter acenado para os garotos do chafariz:

Em certa ocasião, chegara até mesmo a acenar para um deles e chorar, assustado, sem entender muito bem quando a mãe lhe deu um tapa na mão, cheia de raiva e gritou: — Não faça isso, menino! Nunca mais, ouviu bem? Nunca mais! (Sarmiento, 2006, p. 90).

Resta ao destinatário filho aceitar o contrato proposto pelo destinador-manipulador, “Sem entender, ainda assustado, realmente acuado pelo olhar ameaçador da mãe, encolheu-se e chorou... ah, chorou mesmo!” (*Idem*, p. 90). Além da manipulação por intimidação, os pais manipulam o filho por sedução,

presenteando-o com muitos brinquedos e, com isso, privando-o da liberdade tão desejada: “Os brinquedos iam chegando um, dois, três, quatro grandes embrulhos, bonitos e presos por cintilantes laços vermelhos” (Sarmiento, 2006, p. 91). O destinador-manipulador utiliza, assim, duas estratégias para que o destinatário não rompa o contrato estabelecido, e permaneça, com isso, em casa, distante de uma vida fora do espaço do seu lar.

A modalização sobre o destinatário oscila, no texto, entre a prescrição (dever-fazer) e a interdição (dever-não-fazer). O filho aceita a manipulação dos pais e não realiza a *performance*, privando-se, assim, da amizade dos garotos do chafariz e, conseqüentemente, da alegria que essa convivência poderia lhe trazer.

A praia do outro lado da rua. O vidro da janela, na maioria das vezes, mantendo-o distante. Da rua. Da praia. Das pessoas. Do sol... (Sarmiento, 2006, p. 91).

Esse vidro da janela figurativiza, no nível discursivo, o estado de dominação em que o garoto se encontra, vivendo preso em casa e aos pais, e sendo impedido de sair, brincar na rua, misturar-se a outros garotos, em suma, não podendo ser livre.

O fato de a narrativa girar em torno de um dever não-fazer tem repercussão no estado passional do menino. A relação que se estabelece entre o sujeito manipulado e o objeto-valor, a liberdade, é de não-conjunção, fazendo com que o filho se sinta infeliz:

Nessas horas, sentia algo não muito bom dentro de si, um vazio profundo, cada vez maior e que o deixava primeiro confuso e depois infeliz, estranhamente infeliz (*Idem*, 2006, p. 91).

Essa configuração da narrativa – que articula, de um lado, um menino que tem família, bens materiais, mas que vive infeliz, sentindo um vazio profundo, e de outro, os meninos do chafariz, que vivem na rua, disjuntos de bens materiais, porém felizes – aponta para algumas discussões temáticas no nível discursivo. Uma delas diz respeito à questão sócio-econômica, isso porque o conforto, os bens materiais não garantem a felicidade do menino. Por outro lado, mesmo disjuntos dos bens materiais e de elementos básicos de subsistência, os meninos do chafariz são apresentados, no texto, como crianças felizes. Ainda em relação à questão sócio-econômica, outra possibilidade temática diz respeito ao preconceito que a sociedade mantém em relação à classe pobre, como foi observado na atitude dos pais do garoto frente aos meninos do chafariz.

Outro tema depreendido no texto diz respeito ao relacionamento familiar, já que não há diálogo entre os pais e o filho. Em vários momentos o menino é

apenas intimidado a dever-não-fazer: os pais não conversam, não explicam para ele por que não deve acenar, conviver com os meninos do chafariz, suscitando, no filho, questões cujas respostas lhe parecem insondáveis: “Por quê? Que mal fizera?” (Sarmiento, 2006, p. 90) “Aquilo o quê?” (*Idem*, p. 91).

Ao tratar dessas questões, o enunciador opta pela não iconização dos atores, pois não há nomes próprios, apenas se refere aos “pais”, à “empregada”, ao “garoto” e aos “meninos do chafariz”. A escolha do enunciador por marcar o discurso com uma debreagem enunciativa, na pessoa do *ele*, no tempo do *então* e, no espaço do *alhures*, também contribui para o efeito de generalização. A discussão temática desse texto não aponta para um caso em particular, de uma única família, mas para o de muitas famílias que substituem o carinho, o afeto, o diálogo, por presentes e coisas materiais. Da mesma forma, o texto não discute a situação das crianças que vivem na rua, pois ao generalizar esses garotos como “meninos do chafariz”, o enunciador chama a atenção do enunciatário para outros tantos garotos que vivem na rua recebendo da sociedade o medo, e não o apoio ou uma ajuda concreta qualquer que os liberte dessa condição.

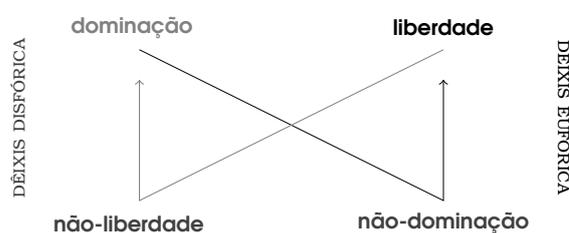
Além da não iconização dos atores, também não há referência a um tempo determinado. Quanto ao espaço, o enunciador marca-o fazendo uso de lugares que, nas cidades e, principalmente, nos centros urbanos servem de abrigo a indigentes: “chafariz”, “parque público”, “Arcos da Lapa”, “alamedas floridas”. Em suma, o espaço marcado é a rua, onde muitos outros garotos, cujos nomes não se sabe, vivem abandonados.

Além da debreagem enunciativa, o enunciador, a partir de debreagens internas, instala no discurso a pessoa do eu, que fala para um tu, no tempo do agora e no espaço do aqui: “— Não faça mais aquilo, tá bem, filhinho?” (Sarmiento, 2006, p. 91). Essas delegações de voz, no nível narrativo, marcam o diálogo dos sujeitos, ocasião em que o destinador-manipulador, pais e empregada, intimidam o filho a não-fazer. Essa escolha do enunciador, de marcar de forma subjetiva as situações de intimidação, cria o efeito de realidade, intensificando a ideia de opressão, de dominação sofrida pelo garoto.

Em suma, a oposição semântica “dominação vs liberdade” corresponde às relações de sentido mais abstratas que permeiam o texto e que, no nível discursivo, estão concretizadas por diferentes figuras. A reiteração dessas figuras é que garante a permanência de uma linha isotópica definida. Por exemplo, em relação à *liberdade*, há várias figuras que reiteram a ideia do que é ser livre: “saltava pelado”, “correndo pelado”, “alegria de seu ir-e-vir nas águas”, “correndo para tudo quanto era lado”, “perseguido os pombos”, “enormes asas”, “pareciam voar como grandes borboletas”, “bandos barulhentos de borboletas felizes”, “aparecendo

e desaparecendo”, “asas murchas e encharcadas de água”, “borboleta saltitante pelas ruas movimentadas do centro da cidade”, “velozes e sorridentes sombras ziguezagueando em sua direção”, “bem rápidos” e “roupas transformadas em asas”. Da mesma forma, há figuras que representam a ideia da *dominação*: “prisoneiro das mãos”, “com medo”, “são perigosas”, “chorar”, “assustado”, “a mãe lhe deu um tapa na mão”, “não faça isso”, “acuado”, “olhar ameaçador”, “encolheu-se e chorou” e “infeliz”.

Vejamos, a seguir, a representação da oposição semântica “dominação vs liberdade”, que caracteriza as relações de sentido mais abstratas, comuns ao nível fundamental:



Para o menino, o estado de *dominação* é disfórico, pois o que deseja é a *liberdade* (que, para ele, é eufórica). No entanto, para os pais, a *dominação* é eufórica, pois acreditam que o garoto, nesse estado, está protegido e feliz. Pela intimidação que sofre, o destinatário *filho* não nega a *dominação*, nem afirma a *liberdade*, o que significa viver num estado de privação, sem a *liberdade* desejada, portanto, numa situação de disforia, conforme destacado à esquerda no quadrado semiótico apresentado acima.

3. Os campos lexicais e o trabalho com temas e figuras

Os campos lexicais, proposta metodológica de Maurand, divulgada no Brasil por Limoli (1997, 2001, 2005), consistem num agrupamento de lexemas de um texto, desde que nesse grupo haja pelo menos um traço, um sema comum. Esse traço mínimo de significação deve servir de denominação ou hiperônimo para o conjunto, cujos elementos serão chamados de hipônimos. A proposta de Maurand é de que, partindo-se de uma unidade semântica elementar, a leitura passe progressivamente às unidades temáticas. Ou seja, o levantamento lexical tem como propósito destacar os principais temas enfocados e suas respectivas figuras de representação, além de evidenciar como as figuras e os temas se agrupam e se ligam numa construção semântica.

Essa segmentação, essa montagem do campo lexical,

pode ser iniciada, em qualquer texto, com hiperônimos mais recorrentes, como: (a) tempo, espaço, atores; (b) categoria sensorial: gustativa, visual, auditiva, tátil; (c) vida e morte. Apesar de ser mais provável a existência de determinados agrupamentos, como os citados acima, é o texto que vai fornecer aqueles que são possíveis de ser depreendidos. Uma vez reconhecidos esses agrupamentos, é possível, então, depreender as figuras que permeiam o texto, bem como as que são mais frequentes, apontando para isotopias temáticas.

Esses campos lexicais nos serviram de orientação para a elaboração das atividades propostas. A partir da organização desses campos, selecionamos alguns agrupamentos – aqueles que foram mais pertinentes para a compreensão do texto – para que, a partir dessa seleção prévia, os alunos pudessem elaborá-los. Essa opção por interferir previamente na escolha dos campos lexicais, não permitindo ao aluno construir sozinho os possíveis agrupamentos lexicais, foi determinada pelo fato de estarmos lidando com uma turma de 5ª série. Além do mais, seria a primeira vez que os alunos entrariam em contato com essa metodologia. Não consta, no entanto, neste trabalho, toda a segmentação do texto, em função do espaço restrito de um artigo. Apresentaremos, na sequência, algumas das atividades sugeridas, cujo foco diz respeito à organização das figuras do discurso, tendo como estratégia metodológica a observação dos campos lexicais. A proposta é que o aluno retire do texto as figuras sugeridas, pertencentes aos campos lexicais já pré-elaborados por nós, relacionando-as aos sujeitos da narrativa. Exemplo:

GRUPO 1

- (a) Retirar do texto 06 palavras (figuras) que sugerem lugares abertos, ambientes externos.
- (b) Retirar do texto 06 palavras (figuras) relacionadas a lugares fechados.
- (c) Relacionar os lugares aos sujeitos da narrativa:
- (1) Lugares fechados, restritos.

- (2) Lugares abertos, ambientes externos.

() o garoto, criança como os garotos do chafariz.

() garotos da rua, do chafariz.

Nosso intuito era fazer com que o aluno depreendesse, no texto, as marcas referentes ao espaço, percebendo que o ambiente dos meninos do chafariz é o do *lugar aberto*, do *sol*, como mostram o “passeio público” e as figuras do “chafariz” e da “rua”. Em contrapartida, o espaço do garoto é apresentado como sendo o dos *lugares fechados*: “apartamento”, “quarto” e “corredores do apartamento”. Ao preencher esse campo lexical, o aluno consegue perceber que a escolha dessas figuras não é aleatória, pois marca, de forma explícita, não apenas o espaço dos sujeitos da narrativa, mas o poder aquisitivo desses sujeitos e seus estilos de vida.

Os demais campos lexicais são sugeridos seguindo essa mesma sistemática de atividade, já que têm o mesmo propósito. Assim, o segundo grupo focaliza os sentimentos expressos no texto, relacionados a sensações boas, de alegria (euforia) e os sentimentos relacionados à frustração e à tristeza (disforia). Já o terceiro grupo, focaliza as figuras que representam liberdade e as que dizem respeito ao domínio, à opressão. O último grupo de atividades, ainda sobre os campos lexicais, refere-se às posses, aos bens materiais que o garoto tinha, e às privações dos meninos do chafariz, que estão descritas no texto.

Os alunos não encontraram dificuldades em realizar a proposta dos campos lexicais. A primeira atividade, ou seja, o primeiro agrupamento foi realizado, pelo professor, em conjunto com os alunos. Os demais campos lexicais foram feitos, em dupla, pelos discentes.

A segunda atividade desenvolvida tinha como foco a reflexão e a interpretação do aluno para que, a partir das figuras elencadas, ele percebesse os temas subjacentes, já que os campos lexicais representam um primeiro passo para que o aluno chegue aos percursos figurativos e temáticos do texto. Antes de o aluno responder a esses questionamentos, apresentamos e discutimos o esquema das figuras abaixo:

LUGARES	abertos vs fechados	ESTADO	opressão vs liberdade
SENTIMENTOS	alegria (euforia) vs tristeza (disforia)	POSSES	ter (bens materiais) vs não ter (bens materiais)

A partir de então, os discentes responderam a algumas perguntas para que, durante a discussão, pudessem encontrar os temas subjacentes ao texto.

Como exemplo, temos as seguintes questões: (a) O garoto vivia num ambiente limpo, tinha um lar, brinquedos, bens materiais. (b) Ele era feliz? (c) O que faltava para a felicidade do garoto?

Nosso propósito era de que o aluno, com essas questões, depreendesse possíveis temas, como, por exemplo, o da liberdade de ser criança, ter amigos, poder brincar e correr; o da necessidade de afeto e diálogo no relacionamento familiar; e, também, temas envolvendo questões sócio-econômicas, que apontam para o fato de que é preciso equilíbrio entre *ter* e *poder-ser*.

Com a terceira atividade, tínhamos o intuito de chegar à oposição semântica do nível fundamental, daí as sugestões abaixo para que o aluno escolhesse a que mais se adequasse com a ideia central do texto. Nem todas as alternativas abaixo se referem a oposições semânticas:

- (a) opressão e liberdade;
- (b) alegria e tristeza;
- (c) posse e privação;
- (d) violência e opressão;
- (e) claro e escuro;
- (f) solidão e amizade.

Até então, a maior dificuldade dos alunos, quanto à realização dos exercícios, esteve relacionada à terceira atividade. Tanto na primeira como na segunda atividade o resultado foi satisfatório, pois os alunos conseguiram executar as tarefas com tranquilidade. Já no último exercício, os alunos, em sua maioria, não conseguiram perceber que o texto discutia, em termos gerais, questões sobre *opressão e liberdade*. Para a maior parte dos alunos, o texto referia-se à alegria e à tristeza. Nesse momento, fizemos uma intervenção, discutindo que o texto também trazia essas temáticas, além de outras, como a solidão e a amizade (já que o menino não tinha amigos, e, em contrapartida, os meninos do chafariz viviam entre amigos). Em relação à alegria e à tristeza, mostramos para os alunos que a falta de liberdade do menino o colocava numa situação de tristeza, já os meninos do chafariz, que não tinham posses, mas tinham amigos e liberdade para brincar, viviam felizes. Em suma, discutimos, tendo como base as próprias figuras do texto, as razões que nos levam a apontar “opressão vs liberdade” como sendo a oposição mais abstrata do texto.

Considerações finais

A partir da aplicação das atividades, conseguimos verificar que é possível a semiótica ser utilizada no encaminhamento de atividades de leitura em sala de aula. A teoria auxilia tanto o professor como o aluno na construção dos sentidos do texto. No entanto, antes de chegar aos alunos, a semiótica precisa ser trabalhada com os professores, pois seu instrumental teórico-metodológico garante uma autonomia de leitura para o professor, libertando-o de leituras propostas unicamente pelo autor do livro didático. Caberá ao professor empreender, a partir da análise que fizer do texto, atividades que conduzam os alunos aos sentidos possíveis desse texto, atitude essa realizada por nós, sobre a qual discutimos neste trabalho. ●

Referências

- Barros, Diana Luz Pessoa de
2005. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática.
- Braz, Júlio Emílio
2000. *Cenas urbanas*. São Paulo: Scipione.
- Fiorin, José Luiz
2006. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- Limoli, Loredana
1997. *Leitura semiolinguística do conto “O búfalo” de Clarisse Lispector*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis (SP), 1997.
- Limoli, Loredana; Giachini Neto, Emílio
2001. Semiologia e leitura do texto literário. *Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas*. Londrina: UEL, p. 151-166.
- Limoli, Loredana *et. al.*
2005. Leitura do texto poético: uma abordagem semiótica. *Mosaicos*. Mato Grosso do Sul: Editora da UEMS, ano 1, nº 1, p. 75-86.
- Sarmento, Leila Lauar
2006. *Português: leitura, produção e gramática*. São Paulo: Moderna.

Dados para indexação em língua estrangeira

Merith-Claras, Sônia

Classrom and Semiotics: a reading experience with children

Estudos Semióticos, vol. 5, n. 1 (2009)

ISSN 1980-4016

Abstract: *Teaching of a mother tongue has always raised many issues. For teachers, research inside the classroom is always both attractive and challenging. There lies our interest in the use of the Semiotic Theory proposed by Greimas in the study of classroom dynamics. Such interest resulted in this work, which aims at discussing some reading activities proposed to 5th grade (Elementary School) students, carried out in a public school. These reading activities are based on the text "Meninos do Chafariz", by Júlio Emilio Braz, which can be found in the didactic material developed by Leila Lauar Sarmiento. As reading strategy, we used "lexical groupings", methodology developed by Maurand. In preparation to the activities, we divided the text considering lexical fields, and then selected the most important lexical groups to be part of the reading activities. After analyzing the text with the Semiotic concepts and the lexical groups, we were able to take some Semiotic concepts to the classroom, such as the themes and the figures extracted from the text. By using these activities, it was possible to observe that the students need to be exposed to a methodology that can explain the different meanings in a text, especially for them to understand how these meanings are formed.*

Keywords: *semiotics, classroom, reading strategies*

Como citar este artigo

Merith-Claras, Sônia. Sala de aula e semiótica: uma experiência de leitura com crianças. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: { <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es> }. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 5, Número 1, São Paulo, junho de 2009, p. 84-91. Acesso em "dia/mês/ano".

Data de recebimento do artigo: 27/11/2008

Data de sua aprovação: 16/03/2009
