

Darcilia Simões

Semiótica & ensino: uma proposta.
Alfabetização pela imagem

2009

 **Dialogarts**
PUBLICAÇÕES

Semiótica & ensino: uma proposta

Copyright @ 2009 Darcilia Simões

Publicações Dialogarts <http://www.dialogarts.uerj.br>

Coordenadora do projeto: Darcilia Simões –

darciliasimoes@gmail.com

Co-coordenador do projeto: Flavio García –

flavqarc@gmail.com

Coordenador de divulgação: Cláudio Cezar Henriques –

claudioc@biqhost.com.br

Projeto de capa e Diagramação: Darcilia Simões

Logotipo Dialogarts: Gisela Abad



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Departamento de Língua Portuguesa,

Literatura Portuguesa e Filologia Românica

UERJ – SR3 – DEPEXT – Publicações Dialogarts

2009

Alfabetização pela imagem

FICHA CATALOGRÁFICA

D412 SEMIÓTICA & ENSINO: UMA PROPOSTA.
ALFABETIZAÇÃO PELA IMAGEM. / Darcilia Simões
(Autora/Editora) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.
225p.

Coleção Monografias, Dissertações e Teses. V. 6
Publicações Dialogarts

Bibliografia

ISBN 978-85-86837-60-9

1. Semiótica. 2. Língua Portuguesa. 3. Letramento. 4.
Redação. I. Simões, Darcilia. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. III. Departamento de
Extensão. IV. Título.

CDD 410.412

ISBN 978-85-86837-60-9



Correspondências para:
UERJ/IL/LIPO – a/C Darcilia Simões ou Flavio García
Rua São Francisco Xavier, 524 sala 11.023 – B
Maracanã – Rio de Janeiro – CEP 20 569-900
Contatos: publicações. dialogarts@gmail.com
contato@darciliasimoes.pro.br
flavgarc@gmail.com
URL: <http://www.dialogarts.uerj.br>

Semiótica & ensino: uma proposta

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças, que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (Barthes, Aula¹, p. 47)

Alfabetização pela imagem

EDIÇÃO DIGITAL

Os principais objetivos do Projeto Publicações Dialogarts são a ampla divulgação dos trabalhos acadêmicos e a ruptura da barreira financeira que atrapalha a circulação da ciência.

Por isso, após uma edição impressa (2003) e uma edição em CD (2003), entregamos ao público-leitor uma edição *online* gratuita do livro que resultou de nossa tese de doutoramento (UFRJ, 1994), agora com novo título: *Semiótica & Ensino: uma proposta. Alfabetização pela imagem.*

Embora a tese já tenha 15 anos, sua proposta de letramento a partir da imagem — como mais uma alternativa de contribuir com o extermínio do analfabetismo no Brasil — ainda não conseguiu circular suficientemente. Há muitos docentes e estudantes pelejando com o analfabetismo, mas há casos em que o caminho tradicional que se completa na silabação e que, portanto, parte da letra para a letra, não consegue deflagrar o processo de aquisição da escrita.

Como, para nós, a escrita é um desenho, a proposta de alfabetizar partindo do confronto entre desenhos figurativos e “desenhos verbais” (palavras escritas) é uma saída para alunos com dificuldades de aprendizagem e até mesmo para os que apresentam necessidades especiais, sobretudo os portadores de deficiência auditiva.

Essa proposta não tem mediação oral. É do desenho figurativo diretamente para o desenho correspondente feito com letras.

Março de 2009

A autora.

PREFÁCIO À EDIÇÃO EM CD

Traz-nos muita felicidade o estímulo dos leitores para a produção de uma nova edição. Ainda que a primeira edição tenha escoado lentamente, a partir de 2005 deu-se uma aceleração do processo, o que já era esperado em função da novidade do tema. Nos dois primeiros anos, adquirir a obra oferecia alguma insegurança por tratar de uma relação de certa forma estranha: livro-sem-legenda e redação.

No entanto, como o trabalho teve uma fundamentação semiótico-gramatical séria e bem intencionada, os leitores venderam a ideia de tal forma que se impõe então o preparo de uma nova edição. A primeira foi de iniciativa independente, por isso envolveu um investimento financeiro que hoje não poderia repetir, a despeito da certeza do escoamento dos volumes.

Por tudo que já disse, as editoras comerciais não se arriscam no financiamento de uma obra dessa natureza, salvo em situações especiais. Então, surgiu-me a ideia de uma nova produção independente, porém de menor custo: a edição em CD. Creio que esta irá solucionar um problema da edição impressa. Em função do custo, não se pôde mostrar as imagens em colorido, o que é de alta relevância para o que expõe no livro. Agora por meio da edição digital em CD, o colorido se tornará possível, e creio que o livro ganhará em qualidade de apresentação no que tange aos efeitos semióticos perseguidos na obra.

Sem mais delongas, agradeço a todos que me vêm ajudando nas minhas produções, sobretudo à Professora Doutora Maria Helena Marques que me abriu a porta de um mundo novo nos espaços acadêmicos com sua competência, seriedade e invejável humildade.

APRESENTAÇÃO

Embora agradável e prazerosa, a tarefa de preparar uma apresentação deste livro não foi fácil. Para fazer justiça à autora, era preciso dar ideia sucinta da complexidade das questões nele tratadas. E isso abrangia, de um lado, salientar a importância de suas reflexões sobre semiótica e ensino, de outro lado, mostrar a pertinência com que estabelece plena inter-relação entre os diversos aspectos linguísticos examinados e avaliados nas redações.

Numa leitura superficial, o livro de Darcilia Simões, *Semiótica & ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação*, poderia ser visto como um relato de pesquisa, mero registro dos resultados obtidos por meio do uso de livros-sem-legenda como estímulo à redação.

Na verdade, o livro vai muito além: a autora nos convida a ir bem mais longe e a arriscar leituras mais ricas e atraentes, induz-nos, delicada, mas deliberadamente, a acompanhá-la em seu percurso e nos faz imergir num processo ilimitado de reflexões sobre variados aspectos e características da linguagem e seu ensino.

Darcilia consegue, neste livro, quebrar o relativo hermetismo inerente a textos técnicos, ao valer-se (a) de clara apresentação das etapas do trabalho; (b) de minuciosa explicitação dos motivos que a levaram a adotar determinados procedimentos (e não outros), no decorrer da pesquisa; (c) de uma série coerente de explicações e exemplos de como e com que objetivos examinou determinados aspectos linguísticos (e não outros), para avaliar, nas redações, um crescente domínio dos mecanismos e estratégias de uso da língua portuguesa na modalidade escrita.

Semiótica & ensino: uma proposta

Se levarmos em conta que, naturalmente imbricados, processos linguístico-cognitivos encontram-se em desenvolvimento e processos socioculturais também se acham em andamento, quando a criança chega à idade escolar, será forçoso considerar que um dos papéis da escola, no ensino fundamental, é dar-lhes continuidade gradual, sem perder de vista que, a cada momento, eles se tornam mais complexos e diversificados.

Nessa perspectiva, a ampliação da capacidade de usar a língua pode ser vista como meio de dar continuidade ao processo de amadurecimento cognitivo: o crescente domínio da linguagem seria o elemento fundador do conhecimento, o meio de propiciar ao ser humano crescente desenvolvimento dos processos mentais de apreensão do mundo, de construção de representações mentais da realidade e de sua expressão simbólica.

Em outras palavras, no ensino fundamental, a ampliação do domínio da linguagem seria o instrumento nucleador do desenvolvimento da aprendizagem não apenas da língua em si, mas de todas as demais "matérias" e conteúdos. A partir dessa premissa, teríamos de repensar o ensino da língua, de repensar maneiras de ensinar a língua como processo fundador do conhecimento e de progressivo desenvolvimento das estratégias de percepção, apreensão e organização mental dos conteúdos, ou assuntos, tratados nas diferentes "matérias".

Nessa linha de raciocínio, uma leitura mais completa e interessante de *Semiótica & ensino: reflexões teórico metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação* vai chamar a atenção do leitor para o que está por trás, cria a interação professor / aluno e lhes serve de guia, no ensino / aprendizagem de língua portuguesa.

Alfabetização pela imagem

Mais uma vez, Darcilia consegue, neste livro, quebrar o relativo hermetismo inerente a textos técnicos, quando passa a nos mostrar a natureza e a amplitude de conhecimentos, a variada gama de informações, que "ficam por trás e guiam o professor", tanto ao longo da leitura dos livros-sem-legenda, quanto ao longo da avaliação, nas redações, do domínio crescente, por parte dos alunos, das estratégias mentais e linguísticas postas em uso na escrita.

Podemos então dizer que, em sua essência, o livro trata das complexas relações entre ler e escrever. O que Darcilia desvenda são as interações que se podem estabelecer entre sistemas de representação simbólica.

Em seu percurso de reflexão, a autora vai explorando, aos poucos, no bojo das interações entre os sistemas de representação simbólica, aspectos semióticos e aspectos linguísticos. Vai explorando, aos poucos, indícios e pistas que lhe permitam desvelar, de um lado, os processos mentais que entram em jogo, na leitura, para decifrar e dar sentido a mensagens pictóricas, e, de outro lado, os processos mentais que entram em jogo, no momento em que, retomados em nível conceitual e abstrato, os conteúdos e informações apreendidos na leitura são reorganizados em diversos planos linguísticos, para coerente e adequada rerepresentação nas redações.

Do início ao final do livro, observa-se a presença de pormenorizada explicitação dos princípios semióticos e das diretrizes linguísticas, passo a passo exploradas, quer na execução do projeto-tese, quer na análise das redações e avaliação dos resultados obtidos.

Os capítulos 2-5, primeira parte do livro, fundamentam e explicam o trabalho em plano semiótico estrito. As razões que levam a autora a

Semiótica & ensino: uma proposta

deter-se no universo semiótico e a esquadrihá-lo cuidadosamente envolvem o exame do pictórico e a leitura de livros-sem-legenda.

Os capítulos 6 e 7, segunda parte do livro, fundamentam e explicitam os procedimentos sistematicamente empregados e as diretrizes criteriosamente estabelecidas para a análise das redações, para acompanhamento e avaliação do desempenho linguístico dos alunos.

Nessa segunda parte do livro, a análise das redações e a avaliação do desempenho dos alunos seguem diretrizes linguísticas de base semântica. Acompanha-se, ao longo desses capítulos, um tratamento linguístico abrangente e integrado dos textos das redações, fulcrado no exame de aspectos linguísticos que se sobrepõem e se desdobram, nos planos discursivo, interacional e nocional.

Nessa parte de *Semiótica & ensino: reflexões teórico metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação*, a autora nos convida, mais uma vez, a acompanhar seus passos, e somos levados, delicada, mas deliberadamente, a examinar, em constante ir e vir, sucessivos "fatiamentos" do conteúdo e dos constituintes dos textos, sua análise e quantificação nos diversos planos e em variadas perspectivas, todas elas centradas em diretrizes de natureza semântica.

E, nesse ir e vir, é que começamos a entender por que a autora, para elaborar uma análise semântico-linguística abrangente, teve de se deslocar nos vários planos que se superpõem e se interpenetram em textos.

A análise linguística de base semântica que se encontra nesta segunda parte do livro tangencia as diretrizes semióticas expostas na primeira parte, na medida em que adota o pressuposto de que todos os constituintes linguísticos exprimem significados, mas que esses significados somente se definem, nos diversos planos, em função de

Alfabetização pela imagem

seu uso, ou seja, em função das relações que se estabelecem entre o constituinte posto em uso e os demais elementos do sistema linguístico.

Vale fazer notar a quantidade, a diversidade e a alta precisão dos resultados obtidos por meio do tratamento semântico-linguístico a que foram submetidas as redações.

Vale fazer notar, também, alguns dos caminhos escolhidos por Darcilia, em suas andanças pelos entremeios dos textos das redações.

No início, ela percorre, nos textos das redações, o plano chamado textual, que privilegia a mensagem. Concentra-se, então, no exame dos constituintes linguísticos usados para a organização de conteúdos e sua adequada veiculação.

Volta, depois, aos mesmos textos, para percorrer-lhes o plano chamado interpessoal, que privilegia a interação. Concentra-se, desta vez, no exame dos constituintes usados para inter-relacionar emissor, receptor, circunstâncias e objetivos, e possibilitar a troca de conteúdos.

Volta, de novo, aos textos das redações, a fim de percorrer-lhes o plano chamado ideacional ou nocional, que privilegia a representação conceitual da experiência humana. Concentra-se no exame dos constituintes usados para a representação de conteúdos mentais. Nesse plano, voltada para os processos de apreensão e construção de representações mentais da realidade, colhe e recolhe os constituintes linguísticos usados pelos pequenos escritores, para nomear e atribuir significado às vivências internas e experiências externas, que eles exprimem sobre o mundo, a partir da leitura dos livros-sem-legenda.

Semiótica & ensino: uma proposta

Depois dessa perambulação, pode-se avaliar a qualidade dos resultados que Darcilia consegue juntar, nos diversos caminhos que escolheu seguir, em suas sucessivas andanças pelos variados planos de diferentes universos simbólicos. Esses resultados fecham *Semiótica & ensino: reflexões teórico metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação*, reunidos sob o título *Conclusões*.

De repente, observações registradas nos dois parágrafos finais das *Conclusões*, nos fazem parar. Lemos com mais atenção:

A semiótica, hoje, está oficialmente aceita no Brasil, uma vez que consta da fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Logo, creio que o atraso na divulgação ampla do trabalho será compensado pelo aproveitamento imediato de seus resultados nas salas de aula dessa entrada de milênio.

E somos obrigados a estender nossas reflexões às complexas relações entre a pesquisa universitária e os diversos níveis de ensino. De repente, Darcilia nos convida, de novo, a acompanhar seus passos, e nos vemos postos, diante de uma nova linha de leitura, muito séria e pertinente: a que perpassa todo o livro e aponta uma série de questões referentes à crise da educação no país.

Encerrar esta apresentação é fácil: vale a pena arriscar leituras deste livro.

Maria Helena Duarte Marques
Professora titular de Língua Portuguesa da UFRJ

Alfabetização pela imagem

SUMÁRIO

1 — INTRODUÇÃO.	16
2 — A NATUREZA DO TRABALHO.	18
2.1— Metodologia.	18
2.2 — Formulação do problema.	22
2.3 — Uma indagação emergente.	23
3 — CONSIDERAÇÕES GERAIS.	25
3.1 — Condições socioculturais.	25
3.2 — A prática educacional vigente.	26
4 — CONTRIBUIÇÕES SEMIÓTICAS NA LEITURA.	28
4.1 — Alguns conceitos operacionais.	30
4.2 — O texto para além da palavra.	34
4.3 — O contexto e a história do leitor.	36
4.4 — O século das imagens.	40
4.5 — Códigos e convenções.	44
4.6 — Semiose ilimitada.	48
4.7 — O sentido na imagem.	50

Semiótica & ensino: uma proposta

4.7.1 — A denotação.	51
4.7.2 — A conotação.	53
5 — APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> PICTORIAL.	57
5.1 — Ida e volta.	57
5.2 — O pé-de-feijão.	57
5.3 — Catando feijão.	58
5.4 — Amendoim.	58
5.5 — Outra Vez.	59
6 — A LEITURA DE IMAGENS E A REDAÇÃO.	60
6.1 -- A organização dos textos.	64
6.2 — Os processos verbais.	71
6.3 — A seleção vocabular: substantivos e verbos.	83
6.4 — A combinatória vocabular na estruturação textual.	90
6.5 — Expressão das circunstâncias.	102
7 — ESTUDO GERAL DO <i>CORPUS</i> ESCRITO: REDAÇÕES.	111
7.1 — Os elementos reiterados na organização das redações.	112
7.3 — A seleção vocabular para representação das ideias nas redações.	139

Alfabetização pela imagem

7.3.1 — Os nomes substantivos nas redações.....	139
7.3.2 — Os itens verbais nas redações.	146
7.3.3 — O léxico geral das redações.....	151
7.3.4 — A estruturação oracional e textual nas redações.....	159
7.3.5 — A expressão das circunstâncias nas redações.....	181
7.3.5.1 — Circunstâncias de lugar	182
7.3.5.2 — Circunstâncias de tempo.....	183
7.3.5.3 — Circunstâncias de finalidade.....	184
7.3.5.4 — Circunstâncias de causa.....	184
7.3.5.5 — Circunstâncias de modo	185
7.3.5.6 — Outras circunstâncias.....	185
7.3.6 — Primeira avaliação.....	187
8 — CONCLUSÕES.....	197
9 — FONTES DE CONSULTA.	210
10 – NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	221

1 — INTRODUÇÃO.

Semiótica & ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação trata do emprego de meios visuais para a indução do uso escrito da língua portuguesa, no ensino de primeiro grau.

Livros-sem-legenda (ou LSL) foram usados para estimular nos alunos a redação de textos. Essas redações, sucessiva e gradualmente coletadas, foram submetidas à análise de aspectos linguísticos delimitados.

Por meio dessa análise linguística, tentamos estabelecer o domínio que os alunos passaram a ter da modalidade escrita da língua. A avaliação crítica de todo o processo se fez a partir dos resultados obtidos ao longo da experiência.

Para execução do trabalho, seguimos diretrizes teóricas de natureza essencialmente semiótica. Consequentemente, os métodos empregados para definir o modo de executar a pesquisa fundamentam-se em princípios semióticos. Para a análise de aspectos da modalidade escrita da língua portuguesa nos textos dos alunos, adotamos diretrizes teóricas complementares de natureza linguística. A seleção de aspectos específicos dos textos, para análise e avaliação, e o seu tratamento geral basearam-se em princípios da chamada gramática funcional, tendo partido dos fundamentos gerais propostos em Halliday² (1985). Segundo essas diretrizes, os traços selecionados foram submetidos à análise nos planos referencial, textual e interacional.

Cumpramos esclarecer que não será encontrada nesse trabalho uma aplicação estrita do funcionalismo hallidiano, mas uma tentativa de aproveitamento de alguns de seus pressupostos no tratamento particular de um corpus diferente do usual, em que se associam

Alfabetização pela imagem

imagem e redação. Por isso, cremos não poder falar em aplicação de bases teóricas, mas em fontes teóricas norteadoras.

A escolha do tema a pesquisar, condicionada pela nossa preocupação com os processos utilizados no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, prendeu-se à tentativa de desenvolver novos meios para o tratamento específico do ensino da modalidade escrita da língua no primeiro grau.

A partir de princípios semiótico-linguísticos, pareceu-nos necessário realizar um trabalho de pesquisa aplicada, a fim de obter dados documentais que pudessem ser objeto de análise, de acordo com os parâmetros preestabelecidos. Nessas condições, pensamos ter obtido dados de dois tipos, através dos documentos representados pelas redações: dados sobre os resultados de leituras sistemáticas de textos pictóricos, no plano semiótico, e dados gerais sobre o processo gradual de aquisição de maior competência linguística por parte dos alunos. Esses resultados permitiram-nos estabelecer conclusões generalizáveis, que então apresentamos como possíveis caminhos para um ensino mais produtivo da língua em sua modalidade escrita.

2 — A NATUREZA DO TRABALHO.

Este livro é a reorganização do texto da tese de doutoramento em Letras — O livro-sem-legenda e a redação, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Helena Duarte Marques (UFRJ/1994); apresentação de resultados obtidos em pesquisa realizada em sala de aula de cunho exploratório ou interpretativista (Moita Lopes³, artigo s/d, fls.2), a qual operou com um processo de ilimitada semiose, logo, afasta-se de qualquer intenção de exatidão absoluta, uma vez que os significados no mundo social são produtos do homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo emergirem várias realidades.

Em se tratando de uma pesquisa debruçada sobre o desenvolvimento do desempenho escrito em língua materna a partir da leitura das imagens dos livros-sem-legenda (doravante LSL), ver-se-á um constante diálogo entre os atores da pesquisa (alunos e professores), seus objetos de trabalho (textos pictoriais e verbais) e o contexto geral das atividades: universo dos leitores-redatores, interferências da professora, universo da sala de aula, uma vez que a interação é ingrediente fundamental do processo. Portanto, utiliza metodologia considerada por alguns como “não-convencional”, uma vez que foge a certas imposições acadêmicas, em decorrência da natureza do trabalho realizado, em que o interlocutor privilegiado são os próprios pesquisados.

2.1— Metodologia.

Segundo as leituras (Filstead⁴, 1979; Herrmann⁵, 1987; Cavalcanti & Moita Lopes⁶, 1991; Moita Lopes, s/d) realizadas acerca dos mais variados modelos de pesquisa, podemos esclarecer que o trabalho desenvolvido seguiu (ou pretendeu seguir) o chamado modelo

Alfabetização pela imagem

etnográfico ou qualitativo, pois suas metas não eram de cunho experimental, mas queriam representar conquistas resultantes de todo um processo interacional em que professor-pesquisador e alunos — enquanto sujeitos participantes — seguissem um itinerário esboçado no início do processo e que se foi aperfeiçoando à medida que produtos parciais iam sendo obtidos, uma vez que o trabalho se desenrola em etapas.

No nosso caso, a meta pretendida era investigar os resultados da transferência de estratégias de construção da leitura do texto pictorial para a redação.

As etapas consistiram na estipulação de um conjunto de atividades que promoveriam a interação direta com o material pictorial e que resultariam em redação da história lida nas imagens, evidentemente condicionadas pela maior ou menor apreensão do universo dos livros e a vivência ou experiências anteriores dos alunos.

Seis foram as etapas do trabalho realizado, cada uma delas funcionando como se fosse uma unidade temática associada a um momento vivenciado pela classe:

01 - Ida e volta (Machado⁷, 1987) - indicando o início do Projeto. Nesse momento o aluno era convidado a participar de um trabalho novo em que ele produziria um material muito importante para ele mesmo—em referência ao seu aprendizado da redação — e para a escola — já que contribuiria com o aperfeiçoamento do ensino, em geral;

02 - O pé-de-feijão (adaptação de João, o feijão, Málus⁸, 1982) - marcando um segundo momento em que o processo já começava a ser conhecido e em que, por coincidência com o estudo da germinação (tópico

Semiótica & ensino: uma proposta

do programa da série), surgia como a hora de plantar a semente do sucesso do trabalho que a turma estava começando;

03 - Catando feijão (Romanelli⁹, 1986) - enquanto terceiro momento do Projeto, já sugeria algum sucesso alcançado, pois, para catar feijão é necessário que a plantação já estivesse produzindo. Assim, em termos de mensagem externa, o tema do livro veio como incentivo;

04 - Amendoim (Furnari¹⁰, 1985) - o quarto momento da experiência abriu espaço para o mundo da fantasia por meio da história do palhaço Amendoim. Não se tratou de uma quebra do itinerário que se vinha desenvolvendo, contudo, como toda sementeira requer um tempo para produzir seus frutos, programamos uma passagem pelas brincadeiras circenses como um recurso muito presente nas histórias que se costuma contar: Enquanto o feijãozinho cresce... vamos ao circo!

05 - Outra vez (Lago¹¹, 1984) - sabendo-se que o obtido até aí ainda era muito pouco e que o caminho precisava ser revisto, reavaliado, e até mesmo revivido com um pouco mais de dificuldade, o tema do livro propõe a volta ao começo;

06 - Ida e volta - reiterando a proposta do título 05, Ida e volta retoma o início do Projeto, não só com o objetivo de confrontar o desempenho do redator ante estímulo já explorado, mas, principalmente, demonstrar de modo prático e objetivo o eterno retorno que se faz necessário ao aperfeiçoamento das conquistas humanas, especialmente quando se trata do aprimoramento de habilidades de base intelectual que requerem aprofundamento. Para tanto, nada melhor que uma releitura.

Alfabetização pela imagem

Como o objetivo maior é aperfeiçoar a redação, cumpre ressaltar que, diferentemente dos atos de fala, a composição escrita não só requer, como favorece, o prévio planejamento do texto, a elaboração de um roteiro do que se quer explicar, além da posterior releitura, da revisão, o “enxugamento” do texto em prol da garantia de uma comunicação eficiente.

O universo da pesquisa foi constituído pelos alunos da 2ª série do 1º grau de unidade de ensino da rede pública estadual. Trata-se, portanto de uma pesquisa de abrangência limitada, pelo menos a princípio, porque operou sobre uma turma com o seguinte quadro:

alunos registrados na pauta:	40 (quarenta)
alunos com frequência real:	28 (vinte e oito)
alunos com atuação efetiva em toda a pesquisa:	10 (dez)

A eleição dessa turma decorreu de uma proposta da equipe docente em atuação naquela série, uma vez que tal classe apresentava uma larga defasagem quanto à faixa etária — alunos entre 09 e 15 anos — além de outras características problematizantes como: repetência e retenção na série.

Foram utilizados basicamente os seguintes instrumentos de investigação:

- a) livros-sem-legenda (LSL)
- b) redações produzidas durante as atividades da turma
- c) fichas individuais (informativas sobre situação familiar e escolar dos alunos)
- d) observação de aulas com elaboração de notas de acompanhamento que serviriam como informação para o mapeamento geral da pesquisa e descrição do contexto de ensino/aprendizagem.

Semiótica & ensino: uma proposta

Essas atividades foram realizadas em (04) quatro meses, aproximadamente, considerando-se o tempo real do semestre letivo nas Escolas Públicas (EPs), alvo da pesquisa.

2.2 — Formulação do problema.

Para formular o problema central da pesquisa, foi considerada a complexidade de questões que vão desde a correspondência entre compreensão de leitura e redação até fatores como a inteligência, meio ambiente e características dos textos; e tomados dados da experiência comum para reconhecimento de coisas e processos representados no plano imagístico e da busca da forma de expressá-los na língua escrita. Impuseram-se, ainda, reflexões sobre as dificuldades reveladas pelos alunos de 1º grau ao redigir, as quais se relacionam com fatores como: complexidade do código em que se estrutura o texto, complexidade informativa do texto, nível de desenvolvimento cognitivo do aluno.

A partir dessas ponderações, estabelecemos os seguintes tópicos de investigação:

- a) Será que a utilização metódica das imagens figurativas sequenciadas dos LSL auxilia o desenvolvimento da redação?
- b) Exercícios específicos podem aperfeiçoar a leitura da imagem e as condições de redigir com maior percepção, criatividade e detalhamento em relação aos dados imagísticos e levar à organização do texto escrito com recursos de coerência e coesão?
- c) Em que medida, após quatro meses de trabalho sistemático, o desempenho do aluno, diante do estímulo pictorial utilizado, demonstra diferente grau de percepção da imagem e maior grau de domínio da língua escrita para a produção de textos?

Alfabetização pela imagem

d) Em que medida podemos supor que a avaliação crítica e comparativa das redações vai indicar, no desempenho dos alunos, um crescente domínio, no plano da competência, das regras de leitura de imagens e de expressão escrita?

2.3 — Uma indagação emergente.

Inclusa no ramo das pesquisas de natureza qualitativa, cuja literatura teve início nos últimos setenta anos (Filstead, in Cook & Reichardt, 1979:33), a pesquisa interpretativista ainda não conquistou o merecido espaço no âmbito dos estudos linguísticos e pedagógicos, uma vez que o professor brasileiro, em decorrência de inúmeros fatores de ordem histórica e social, não tem uma tradição enquanto pesquisador. Assim sendo, trabalhos como o que ora apresentamos vêm eivados de lacunas e imprecisões, quer sejam táticas quer técnicas, visto que o predomínio de uma atitude positivista ante as pesquisas de cunho linguístico-pedagógico reservou ao professor o papel de simples objeto, reduzindo-lhe a atuação enquanto elemento dinâmico e significativo na construção do processo de investigação.

Ainda que seja alvo de controvérsias a atuação simultânea como docente e pesquisador, levando em conta a tendência oscilante de prestigiar ora um lado ora outro na atuação, cremos que, com o tempo, a prática efetiva das duas funções construa o equilíbrio entre elas, tornando a sala de aula um eficiente espaço de produção efetiva do conhecimento.

Por isso chegamos a nos indagar se esse relato seria de fato a apresentação de uma pesquisa ou de um ensaio inicial para posterior aperfeiçoamento com os subsídios da crítica a que ora nos submetemos.

Semiótica & ensino: uma proposta

Esclarecemos que as finalidades deste trabalho referem-se à avaliação de resultados específicos e delimitados, que, a despeito de possíveis imperfeições nele detectáveis, sentimo-nos bastante felizes em apresentar como conclusão, isto porque a composição de um quadro final nos permitiu constatar a validade e até a possibilidade de generalização dos resultados, além de servir para evidenciar a importância de que se conjuguem os estudos semióticos e linguísticos, no exame de questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, especialmente no primeiro grau.

3 — CONSIDERAÇÕES GERAIS.

3.1 — Condições socioculturais.

Considerando que o desejo atue como móvel de ação, cremos que a estimulação inicial de qualquer processo produtivo seja base necessária para o progresso e o sucesso do mesmo, pois a vontade de crescer, de ir para a frente são indispensáveis a que o homem se debruce com afinco sobre um objetivo, mormente em se tratando do processo escolar (cf. Libâneo¹², 1987: 104) .

Contudo, na situação atual das escolas e dos alunos brasileiros, não se pode esquecer que: a) sem-número de recursos não-verbais utilizados nos veículos de comunicação de massa desenvolvem hábitos distanciados da escrita; b) texto verbal divide espaço com uma infinidade de outras linguagens; c) a falta de hábito e a consequente inabilidade de “leitura” empobrecem o repertório do estudante e reduzem-lhe o potencial temático, em decorrência de uma visão fragmentada de mundo, pois para exprimir-se é necessário que se estructurem os esquemas mentais, que se organize o pensamento; d) a segmentação, a diferenciação e estigmatização linguísticas cada vez maiores fortalecem a estratificação social; e) o “bombardeio” da oralidade concorre para a acomodação e formação (ou deformação?) de pseudo-ouvintes — pseudo- — porque, se ouvissem de fato seriam levados a exercitar seu potencial enunciativo.

Tendo em conta os elementos enumerados, vê-se então um paradoxo: cada item foi apresentado como um entrave no ensino-aprendizagem do vernáculo, no entanto, se tomados como recursos auxiliares, podem transformar-se em facilitadores do processo de aquisição da linguagem, em geral, e da escrita, em especial, uma vez que podem

Semiótica & ensino: uma proposta

funcionar como estímulos para a apreensão do mundo, ou seja, para a ampliação da experiência humana, mormente a que se formaliza verbalmente. Isto porque, levada em conta uma “crise na leitura” (Houaiss¹³, 1993:30-39), cumpre reconhecer que a mediação do código alfabético reduziu-se sensivelmente com a supremacia dos veículos eletrônicos sobre os impressos (Melo¹⁴. In “Leitura: Teoria e Prática, 1983: 17).

Portanto, deve-se buscar o desenvolvimento de estratégias mentais na utilização de outros códigos — a música, o teatro, o desenho, etc. — que têm comprovada influência no desenvolvimento da comunicação e da expressão (Pimenta¹⁵, 1986:23) — que se devem aliar ao plano específico verbal, com vistas ao enriquecimento da experiência expressivo-comunicativa do leitor/redator por meio de atividades mais amplas e integradas (Souza & Berthier¹⁶, 1993:130-131), e que, apesar de parecerem apenas práticas e objetivas, podem ser atraentes para o aluno e, assim, envolvê-lo no processo da escritura de forma espontânea e atual, porque adaptado à demanda comunicacional.

Essa aliança entre os códigos verbal e não-verbais é hoje facilitada por meios como: a televisão, o cinema, o videocassete, a propaganda (hodiernamente, a Internet) que convivem diuturnamente conosco, atraindo muito mais que os recursos didáticos tradicionais, livros didáticos, quadros-de-giz, de pregas, ou de colchetes, os quais não apresentam o colorido e o sem-número de recursos trazidos pela tecnologia moderna para o nosso convívio, independentemente de idade, sexo, ou classe social.

3.2 — A prática educacional vigente.

Ponderadas as condições atuais do trabalho docente/discente nas escolas públicas (EPs) (porque é nosso contexto de atuação) e

Alfabetização pela imagem

reconhecendo as limitações a que se está sujeito, procurou-se objetivar ao máximo o Projeto em questão, principalmente quanto à definição de sua trajetória técnico-metodológica e à sua meta — como já foi dito na introdução — estimular a redação a partir da leitura (lato sensu) de livros-sem-legenda (LSL), também chamados livros sem texto (observe-se que, nesta ótica, texto restringe-se a produto verbal). Assim sendo, nosso Projeto tentou desenvolver um trabalho com corpus constituído por duas modalidades de signo: o verbal (grafemático — materializado nas redações construídas pelos alunos que atuaram na fase aplicada da pesquisa) e o não-verbal (pictorial — presente nos LSL tomados como recursos geradores das redações). Veremos adiante que o processo aparentemente tão simples e linear, pode envolver aspectos complexos da aprendizagem em geral e suprir muito do que a escola não costuma estimular na produção de textos — redações — no 1º grau (hoje, ensino fundamental).

Cumpram então mudar o itinerário da escola, principalmente no que respeita ao ensino-aprendizagem da língua, da escrita, da redação. Gradativamente fazer com que a escrita aconteça como consequência do aprendizado geral da língua que, por sua vez, decorre dos mecanismos interacionais que permitem ao falante/usuário organizar sua visão particular de mundo, aplicando a língua em seus aspectos textuais (Ilari¹⁷, 1989:60). Chamar a atenção para o processo comunicativo da escrita que implica planejamento prévio do itinerário textual. Destacar a organização do pensamento como origem e destino da programação textual; e que (segundo esta pesquisa) tal organização se faz, inicialmente, orientada pelas imagens sequenciadas: a história pictorial lida serve como primeiro roteiro.

4 — CONTRIBUIÇÕES SEMIÓTICAS NA LEITURA.

A viagem pelo mundo da leitura, principalmente a do mundo ficcional ou da fantasia, provoca efeitos magníficos no âmbito da aprendizagem, sobretudo no da língua; e os estudos semióticos vêm trazendo contribuições teóricas bastante significativas no que concerne à exploração dos mais variados códigos como auxiliares do processo de ensino/aprendizagem.

Psicopedagogos, professores, linguistas e outros estudiosos, como Gutiérrez¹⁸ (1978), Kleiman¹⁹ (1989), Bordenave²⁰ (1991), por exemplo, têm feito incursões pelo universo da semiótica com vistas a viabilizar sua aplicação, especialmente no âmbito dos domínios referentes à leitura e à escrita. E a exploração de subsídios semióticos permite também o aprofundamento da análise da interação leitor&texto, ou redator&texto, observando o percurso da experiência perceptiva que se realiza num vaivém entre o texto-contexto e o contexto do leitor. Observe-se o excerto:

Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. (Martins²¹, 1982: 66)

Então, a decifração do mundo (enquanto texto) e dos textos propriamente ditos podem tornar-se atividades lúdicas; a brincadeira séria de ler (Simões²², 1988 — SEE/RJ) pode ser explicitada como uma modalidade de impregnação intelectual e bombardeio da sensibilidade; operações simultâneas decorrentes da convivência com os textos, de que resulta a tomada de consciência do valor da palavra (Ferreira²³, 1970).

Alfabetização pela imagem

A estratégia que utilizamos é ler a imagem para adquirir condições de verbalizar por escrito a experiência. E a imagem aqui se estende ao que há pouco chamamos de leitura do mundo, pois, desde a mais tenra idade, o homem começa a praticar as mais variadas formas de leitura: uma bandeira hasteada, um punho cerrado, nuvens escuras, todos são textos a serem lidos (compreendidos e interpretados), uma vez que contêm mensagens a serem decodificadas pelo observador.

Não importa quais órgãos sensoriais serão acionados durante o exercício de decodificação, pois há códigos construídos por signos de várias naturezas: visuais, auditivos, gustativos, olfativos e táteis, além dos sinestésicos, como o código cinematográfico que atua sobre a visão e a audição a um só tempo.

Confronte-se com o fragmento a seguir:

Para fabricar seus códigos o homem leva em conta que seus signos serão percebidos através dos diferentes órgãos sensoriais. Se os signos chegarão à mente das pessoas destinatárias através da vista, do ouvido, do tato, do olfato e do gosto, devem existir códigos visuais, auditivos, táteis, olfativos e gustativos, assim como combinações de todos eles. (Bordenave, 1991: 49)

Contudo, a leitura (em sentido restrito) do texto estruturado em linguagem verbal é a mais complexa, em princípio, e requer uma prática efetiva e intensiva, de modo que sejam adquiridas habilidades fundamentais que favoreçam sua eficiência.

Cumpre, portanto, aguçar nuns e liberar noutros a disposição para a leitura, pois, nem todos conhecem o prazer de ler; e, alguns, por um ou outro motivo, não ousam experimentá-lo, conscientemente. Assim

Semiótica & ensino: uma proposta

sendo, a convivência com textos simples, variados, vai funcionar como estimulação do hábito de ler, mesmo que sejam textos construídos em códigos não-verbais, como esta tese procura demonstrar, ao partir do texto pictorial.

A leitura pode transformar-se numa atividade lúdica que se estende ao desafio da atividade (jogo como movimento — Castagnino²⁴, 1969: 93) adivinhatória (a transcodificação de um texto pictorial para o verbal oral, por exemplo) ou criadora (a composição de um texto verbal à luz de outro fundado noutra código).

Segundo a educadora e poetisa F.S.Mantovani, os brinquedos, assim como as garatujas infantis, são símbolos em sua essência, e "a criança discrimina perfeitamente o que vive por si e o que ela faz viver em seu jogo de criação" (Apud Castagnino, 1969: 88).

4.1 — Alguns conceitos operacionais.

Inicialmente, cumpre esclarecer a acepção em que serão empregados alguns termos e expressões que permearão nosso discurso, daqui para frente.

Primeiramente, temos texto que, em nosso trabalho, designará qualquer manifestação expressional passível de transcodificação, ou seja, portadora de um conteúdo significativo independentemente da substância em que seja gerada. (s.u. Greimas & Courtés²⁵ s/d). Isto porque trabalhamos com "textos" pictoriais e verbais.

Em decorrência dessa definição, leitura será, então, tomada em dois níveis: a) leitura em sentido restrito - decodificação de textos linguísticos; b) leitura em sentido amplo - interpretação de textos linguísticos e não-linguísticos (assim como a leitura tátil — dos cegos; a ótica — da computação; a "interpretativa" dos rituais, das

Alfabetização pela imagem

danças, etc.). Em nosso estudo, a leitura em sentido amplo está voltada para a transcodificação das imagens figurativas em redação.

O itinerário que conduz à eficiência da expressão verbal pode ser facilitado, se for examinada, por exemplo, a questão da expressão para além do código verbal. Brincando de cantar, de rimar, de pintar ou desenhar, até mesmo de dramatizar, descobrem-se talentos e exercitam-se potencialidades. Explorando o ludismo imanente ao homem, tenta-se dinamizar a sala de aula, para que o ensino-aprendizagem se realize de modo espontâneo, criativo, associado a atividades agradáveis, sem prejuízo da eficiência.

Ao interpretarem-se textos não-linguísticos — imagens — novos textos são criados, e o potencial expressivo vai-se revelando, de modo espontâneo.

Tomou-se a leitura da imagem como estímulo inicial, considerando sua constância, sua onipresença em nosso cotidiano; e sua abundância permite, ou incentiva, maior espontaneidade no que tange à aquisição do código verbal escrito, pois letrados e não-letrados são igualmente capazes de: a) lidar com as notas e as moedas circulantes; b) ler o itinerário dos ônibus - nem que seja pelo código de cores das empresas; c) eleger o refrigerante preferido, diante de um balcão onde estejam expostos diversos deles, uma vez que já se encontram gravados na memória elementos que individualizam, identificam, a mensagem contida naqueles textos.

Difícilmente um não-letrado confundiria uma Coca-Cola com uma Pepsi, pois, apesar da semelhança na cor do líquido, há diferenças na forma dos vasilhames, na forma e na cor dos rótulos (e emblemas), no desenho das letras, etc.

Semiótica & ensino: uma proposta

Observe-se que, ante o exposto, pode-se constatar um alargamento prático das fronteiras didáticas deste estudo, pois aqui ocorre uma aproximação com esquemas táticos destinados aos deficientes auditivos quando em processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, já que a ausência de acuidade auditiva requer uma substituição do código a ser explorado, passando-se, então, para os de base visual. Logo, a leitura de imagens aqui proposta transcende, então, o âmbito dos não-letrados, estendendo sua aplicabilidade e interesse ao universo técnico-pedagógico destinado ao ensino-aprendizagem de uma clientela bem mais ampla: não-letrados, deficientes auditivos, disléxicos, afásicos, etc.

E aqui ressurge proposta já em discussão há algum tempo: o aproveitamento do progresso tecnológico, dos recursos audiovisuais pela escola.

A televisão, as placas e cartazes, os panfletos, em princípio, oferecem vasto material a ser explorado didaticamente, e o trabalho da escola que, aparentemente, seria prejudicado pode enriquecer-se e modernizar-se, desde que se cuide de uma adaptação de recursos e de um aproveitamento de meios (Gutiérrez, 1978) que permitam estimular o domínio do código verbal — mormente o escrito — sem esforços especiais; de modo espontâneo, prático e, notadamente, necessário.

Por isso, atingir a redação por meio da exploração de uma leitura plural tem sido um caminho produtivo, uma vez que se desenvolve de uma forma espontânea, já que, em princípio, afasta a ideia de imposição; altera o caráter compulsório e artificial das atividades de sala de aula (Franchi²⁶, 1990: 8), além de aproveitar elementos fornecidos pela propaganda e pela comunicação de massa como

Alfabetização pela imagem

subsidiários dos processos de apreensão e aprendizagem da leitura e da escrita (Smolka²⁷, 1993: 54) .

O presente estudo trata, portanto, de um processo aproximado da hermenêutica — interpretação de textos, "atendo-se muito particularmente aos dados extralinguísticos" (Greimas & Courtés, s.u), mas comprometido com os limites dos signos — que se desenrola durante a leitura do signo icônico (nos LSL, principalmente) quando da interpretação (no caso da imagem) de seus traços, formas e cores, em simultaneidade.

Para clarificar: no 14º quadro do livro Domingo de manhã (Machado²⁸, 1986), o protagonista da história leva no banco ao seu lado, no automóvel, um buquê de flores amarelas, colhidas por ele mesmo, no quadro precedente.

Numa de nossas atividades preliminares ao projeto de pesquisa, um aluno identificou tais flores — que são amarelas e arredondadas — como bolinhos de bacalhau.

Eis trecho do texto do menino:

Rodrigo foi de rua em rua.

E o Rodrigo viu o arco-íris.

Rodrigo foi pelas setas.

Rodrigo foi andando até a casa.

Rodrigo chegou e deu bolinhos de bacalhau. [grifamos]

Rodrigo se abraçou. (autor: Alexandre Augusto - 07 anos- 1ª série - 1988)

Observe-se que os elementos cor e forma preponderaram nas associações feitas pelo leitor e carregaram a seguinte interpretação: o

Semiótica & ensino: uma proposta

Ícone do ramo de flores foi associado a outro referente (os bolinhos de bacalhau) que, segundo o pequeno leitor "não conseguiam sair de sua cabecinha", pois os havia visto a caminho da escola e os saboreava mentalmente; por isso, ignorou tudo o que aparecera como "pista" nas páginas anteriores e, quando olhou para as flores, só viu uma porção apetitosa de bolinhos de bacalhau. Logo, a cor amarela e a forma arredondada das flores evocavam outro referente de seu interesse imediato.

Conforme o exemplo dado, o signo linguístico utilizado pelo leitor da imagem (o buquê de flores amarelas) foi selecionado metaforicamente, uma vez que o referente proposto pelo desenhista associava-se a passeio, campo, jardim; e o signo eleito incluía-se noutro campo semântico, por exemplo (segundo a alegação do menino leitor), ao da alimentação, pelas semelhanças que permitem tomar elementos do conjunto em um ou outro plano.

Vê-se, então, um caso de conotação fundada na analogia emergente dos elementos cor e forma (que funcionam como comparantes na interpretação mental da metáfora).

4.2 — O texto para além da palavra.

A semiologia seria, desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugio da linguística, a corrupção imediata da mensagem: nada menos do que os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as ternuras, os protestos, as desculpas, as agressões, as músicas de que é feita a língua ativa. (Barthes, Aula, p. 32)

Tomando texto, como designação de todo e qualquer conjunto significativo passível de "tradução" em palavras por parte do leitor,

Alfabetização pela imagem

conclui-se que também o provador de vinho faz uma leitura gustativa, quando classifica tal bebida; o alfabeto Braille é instrumento de uma leitura tátil; e é também tátil a leitura que se faz, por exemplo, da textura de uma fazenda: acetinada, áspera, crespada...; a leitura olfativa fica por conta dos especialistas em fragrâncias, por exemplo.

E outras tantas leituras atravessam o cotidiano, sem que a escola lhes dê, via de regra, a devida atenção, uma vez que da expressão facial ao tom de voz a interação comunicativa se realiza e, se não se atentar a cada detalhe, muitas informações se perdem, escondidas ou mesmo camufladas pelas palavras faladas ou escritas, as quais não compõem a mensagem isoladamente. Por isso a proposta de um trabalho com fundamentos semióticos.

Assim, o texto — liberto da palavra — expande-se para o âmbito de todo objeto sensível, incluindo as artes em geral; e a leitura do sem-palavras estimula os indivíduos, sem restrições, a "arriscarem" uma leitura, já que não mais dependem do prévio domínio do código grafemático.

E o processo de alfabetização (em sentido restrito) pode tornar-se viável a partir de atitudes como essa — a de "arriscar uma leitura" — pois a letra não mais atemoriza o alfabetizando, uma vez que ele se sente tão competente para a leitura quanto qualquer outro que já "conheça as letras", retomando-se aqui o estágio da leitura pictográfica. (cf. Kato²⁹, 1990)

Já pudemos testemunhar o quanto é encorajador para o tradicionalmente rotulado de analfabeto tomar consciência de que, antes de ler letras, ele já lia o mundo, por exemplo, um mecânico que

Semiótica & ensino: uma proposta

descreve os componentes de um carburador de automóvel realiza uma leitura que muitos letrados são incapazes de fazer.

4.3 — O contexto e a história do leitor.

A leitura, que desenvolve um processo que vai do perceptivo a outras operações intelectivas e reflexivas — comparações, associações, inferências, interpretações e julgamento —, implica comportamentos que participam de situações intelectuais e mesmo emocionais complexas. É, sobretudo, na área da compreensão, em uma visão do processo de ler como ato de comunicação, no que diz respeito ao eco que a mensagem escrita tem sobre o leitor, que as dificuldades se tornam maiores.

Trata-se, assim, de considerar o processo da comunicação, em que se relacionam não apenas o sujeito (leitor) com o conteúdo de um dado texto (seus elementos de significação), mas com sua natureza, o tipo de estrutura que forma o tecido do texto, e que pode determinar a maior ou menor possibilidade de compreensão, porque é de máxima importância para o leitor a natureza e a realidade material (o código usado na cifração) da mensagem que lhe cabe interpretar.

O ato de ler reflete o universo do leitor, suas experiências de vida, sua cosmovisão. Assim, ousamos dizer que nossa acepção de leitura visa a transformá-la na leituramundo, como que parafraseando a ideia de palavramundo, conforme excerto a seguir:

A decifração da palavra fluía naturalmente da 'leitura' do mundo particular (...) a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a 'leitura' do mundo. (...) a leitura da palavra foi a leitura da 'palavramundo'. (Freire³⁰, 1982: 16-7)

Alfabetização pela imagem

O leitor está inserido num contexto que lhe oferece elementos elucidativos ou mesmo complicadores para a sua leitura, pois o homem interage com o mundo, reforma-o e renova-se a cada instante vivido. Logo: seu repertório de decifração — que é então individual e coletivo a um só tempo — o referencial imediato para suas leituras, somar-se-á com o de seus pares, compondo, assim, o interpretante coletivo (Pignatari³¹, 1976: 29-30), ou senso comum.

São variáveis significativas dos sujeitos-alvo de pesquisa, para a análise do comportamento linguístico, as seguintes características: a) sexo; b) idade; c) profissão; d) região de origem; e) região onde está fixado; f) posição em seu grupo familiar; g) posição em seu grupo profissional; etc..

Essas variáveis decorrem do fato de que uma cultura é atravessada por um sem-número de códigos e subcódigos; logo, uma mensagem pode ser codificada/decodificada por meio de diferentes sistemas de convenções (Eco³², 1974: 67). Além disso, cumpre observar que o leitor deverá utilizar as pistas que o próprio discurso oferece mais a sua experiência pessoal para, através de uma cognição complexa, efetuar o desvelamento do significado.

Ler, atribuir sentidos a textos é, em suma, construir textos, produzir conhecimento. É da interação entre leitor e autor que nascem os textos, conforme assevera o excerto a seguir:

O contato entre leitores e autores propicia conhecimento; esse conhecimento, no entanto, não é dado nem por um, nem por outro pólo nessa interação. Ao contrário, é produzido pela ação dos dois pólos, juntos, nessa relação (Palma³³, 1984: 11) .

Semiótica & ensino: uma proposta

Se a relação entre os sujeitos for lúdica, a reversibilidade das funções — leitor & autor — será total, e a plurivocidade se instalará.

Também a motivação para a atividade de leitura se associa aos interesses e atitudes demonstrados pelo leitor em relação aos objetos de leitura (textos). Assim, tanto o tom emocional como a motivação que podem ser influenciados pela ação do meio, permitem o desenvolvimento de novo processo de aprendizagem, e, em particular, da leitura. De fato, a habilidade para ler (e entender) é inútil sem o desejo de ler, condição capaz de mover o leitor a desencadear os processos que o levarão à compreensão. E tudo isso pode refletir-se na habilidade para redigir, já que é preciso haver uma empatia entre o tema da escrita e as condições de produção e o redator, para que o ato de escrever seja consequência de um desejo de manifestar por escrito a sua capacidade de compreender o que lê, a sua experiência de intérprete de tudo o que se passa à sua volta.

Veja-se, então, que a produção de um enunciado a partir da leitura de um texto sem palavras, de uma história contada por imagens figurativas, não é a simples tradução de uma mensagem resultante da impressão provocada (ou oriunda de) por certo modo peculiar de ver o objeto, pois *a imagem é um constructo de base icônica*; é, segundo Gutiérrez (1978: 27), “a representação dos seres”. Contudo, não é cópia, mas a recriação da realidade, uma de suas traduções. Não traz prévias chaves de decifração; “sua interpretação vai-se construindo por meio de um ‘olhar tátil’, multissensível, sinestésico” (Ferrara³⁴, 1986: 26-7), pela criação de uma imagem mental. Em decorrência disso, o texto não-verbal pode ser tomado com um texto sem autor, e o seu sentido será resultante da interação signo-leitor-contexto. Apresenta uma característica de alta relevância: o imediatismo; o qual possibilita que a imagem chegue a dominar o homem em seu próprio inconsciente.

Alfabetização pela imagem

A mídia, por exemplo, demonstra de modo prático as consequências linguísticas (semânticas) resultantes da força da imagem, quando usamos (e abusamos de) — inconsciente e inelutavelmente — palavras como gilete (= lâmina de barbear), bombril (= esponja de aço); brama (= cerveja), etc.; todas tomadas metonimicamente e, por conseguinte, aumentando o prestígio das marcas relacionadas em detrimento de outros produtos similares.

E aqui o que está em conta é a comunicação humana.

O comportamento comunicativo tem um campo tremendamente amplo, pois as pessoas podem comunicar-se em muitos níveis, por muitas razões, com muitas pessoas, de muitas formas.

A comunicação é a base da ação recíproca nas relações homem&meio, meio&homem e homem&homem. Tudo isto com vistas a alterar as relações originais entre o nosso próprio organismo nosso habitat. Assim, o homem se torna agente modificador capaz de influenciar outros, o ambiente físico e ele próprio; torna-se agente determinante e pode, então, opinar no andamento das coisas.

Como “todo ato comunicacional se baseia num código” (Eco³⁵, 1987: 127), e a linguística — aliada à semiótica — fornece suportes para analisar tal processo — o ato comunicativo — cumpre lançar mão do aparato técnico-científico da ciência da linguagem em prol da realização de um trabalho mais bem sedimentado, uma vez que o que se quer é atingir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem da expressão verbal escrita e em língua materna (L1), em especial.

Desde a vida intrauterina, a comunicação humana começa a realizar-se. Inicialmente, a gestante lê (pratica a tradução intersemiótica, segundo Plaza³⁶ —1987) os sintomas (índices) que denunciam a existência do embrião. Contudo, a comunicação oral (por sons

Semiótica & ensino: uma proposta

vocais) só acontece após o nascimento. Pelo choro, o recém-nascido informa ao mundo sobre sua presença. Eis o primeiro ato de comunicação simbólica realizada pelo homem: choro representando contato com o mundo extra-uterino.

A interação mãe&bebê se realiza por meio de sinais não-verbais que se vão tornando signos à medida que começam a representar reações e relações com o mundo em torno. A mãe lê o choro e os movimentos do bebê. Este lê o cheiro, o calor, a voz, o movimento da mãe. Assim eles se comunicam na primeira fase de sua vida comum. Mãe e bebê leem com desenvoltura o não-verbal; decifram mensagens icônicas e indiciais sem maiores sacrifícios. Por isso, cremos que se as atividades escolares podem aproximar-se mais e melhor das experiências da interação humana em seu ritmo natural se forem iniciadas por meio da exploração da comunicação não-verbal. A despeito da descrença de alguns, partir do não-verbal não agride nem prejudica o desenvolvimento dos processos mentais (Simões³⁷, 1991: 177).

4.4 — O século das imagens.

Segundo sugere Piaget (Apud Boden³⁸, 1983: 53), a inteligência precede a linguagem ; o que não significa que a inteligência preceda a comunicação como único processo (Eco, 1974: 6). Por isso, os piagetianos criticam a excessiva ênfase sobre a leitura e a escrita em escolas primárias, pois acreditam que isso possa dificultar o crescimento espontâneo da inteligência. Apontando um desenvolvimento intelectual auto-regulado, os adeptos de Piaget acreditam na necessidade de levar-se em conta a natureza estruturada das funções cognoscitivas. Por conseguinte, a teoria de Piaget enfatiza a liberdade das funções semióticas (das quais a linguagem

Alfabetização pela imagem

verbal é a mais importante) em relação às limitações inerentes à inteligência sensorio-motora (op. cit. P. 66).

A escola hodierna convive com uma cultura eminentemente sensorial, visual principalmente, por força dos meios de comunicação de massa. Isto contribui, de certo modo, para o aumento de analfabetos ou pseudo-alfabetizados; para os primeiros não há estímulos claros ou fortes que justifiquem a aquisição da linguagem escrita: é possível ler o mundo por meio de outros códigos, sobretudo pelos não-verbais. Logo, há outros terrenos a explorar. É preciso construir uma competência comunicativa por meio do relacionamento com outros meios de expressão, conferindo maior autonomia ao sujeito (cf. Coste. Apud Galves³⁹ et all, 1988).

Compartilhando dessa ideia, resolveu-se lançar mão do atrativo da imagem como recurso eficiente e capaz de evitar o predomínio do abstrato e intelectualizado sobre o sensorial e subjetivo (a interpretação das percepções sensoriais está sujeita à emoção decorrente das impressões causadas pelos estímulos objetivos, externos); pois a comunicação tem por premissa básica o código comum a emissor e receptor, e a subjetividade iria interferir fortemente, caso o trabalho não tenha metas claras a atingir.

Considerando-se a necessidade de cuidar-se do equilíbrio entre tais modalidades de linguagem — palavra e imagem —, tomando-as como complementares, tenta-se, então, a ligação entre elas como elemento facilitador do processo de construção do texto escrito, a partir de leituras de textos pictoriais, tidos como estímulos, recursos provocadores. Segundo Halliday (1974: 213), “os seres humanos, crianças e adultos, aprendem mais rápida e eficientemente se tiverem uma razão para assim proceder”. A tese que aqui é defendida — a leitura de imagens figurativas (Lopes, 1978: 82) sequenciadas

Semiótica & ensino: uma proposta

estimula a habilitação para redigir — segue a trilha das relações entre palavra e imagem e da necessidade de estimulação forte para que ocorra a aprendizagem do código escrito. Portanto, partindo da premissa de que a curiosidade e o ludismo humanos são propulsores do desejo de descobrir/produzir, se aposta no sucesso da transcodificação da imagem lida no texto pictórico para o texto escrito no código linguístico imediato a seu contexto sociocultural.

Diferentemente do habitual, não se tratou tridimensionalmente da linguagem verbal (leitura/fala/escrita) nesta pesquisa. As fronteiras deste trabalho foram o não-verbal (imagem) e o verbal escrito (redação em português). Contudo, ao longo do relato, ver-se-á refletida a influência da linguagem oral nos produtos em análise, ainda que indiretamente considerada.

Para que não se perca a capacidade de “ver com os olhos fechados”, de “olhar para dentro”, de fazer brotar cores e formas emergentes da organização dos caracteres alfabéticos negros no branco do papel, de pensar por imagens, é mister considerar-se que quando se lê é construído um como que cinema mental em que o universo apreendido é concretizado em nossa experiência intelectual. Veja-se o excerto:

Segundo Calvino, ‘ao lermos um texto escrito sobre uma página, somos levados a visualizar aspectos, detalhes que assomam das palavras e configuram nosso cinema mental’, fruto da nossa imaginação, que nunca cessa de ‘projetar imagens em nossa tela interior’. Por outro lado, também enfatiza o processo inverso, em que ‘os olhos da imaginação’ veem o que a palavra ainda não expressou: desde visões e vislumbres de santos e filósofos até imagens vista mentalmente por pintores e

Alfabetização pela imagem

cinastas posteriormente configuradas nas telas (Apud Martins⁴⁰, 1991: 95-96).

Por isso, é preciso pensar numa pedagogia da imaginação que habitue o homem a controlar sua visão interior sem, por um lado, sufocá-la e, por outro, “dar-lhe asas” que lhe permitam cair numa infinita fantasia. É preciso organizar a leitura das imagens de modo que estas se fixem “numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, icástica” (Calvino, Apud Martins, id. Ib.).

Segundo o dicionário: *icástico* - [Do gr. eikastikós < gr. eikázein, der. de eikón, imagem'.] Adj. 1. Que representa nitidamente uma ideia ou um objeto. 2. Sem artifícios ou adornos. [Sin. ger.: icônico.] [Aurélio, s.u.]

Questiona-se então:

Qual é a atitude docente predominante ante as ilustrações dos livros infantis, dos manuais didáticos, das histórias em quadrinhos (HQs), do desenho animado, do cinema, do teatro, da televisão, etc.?

É possível ignorar-se a força e a onipresença desses elementos no cotidiano?

A imagem é um modo de expressão; é um código visual. Estudar imagens é adentrar pelo mundo dos signos, em geral, e dos ícones, em especial. A era do computador anuncia e predetermina a crescente comunicabilidade do signo icônico. E a história das imagens parece coincidir com a história da humanidade. As inscrições nas cavernas documentam a comunicação simbólica do homem por meio de um código pictorial, icônico. Segundo Kato (1990: 7), a origem da escrita foi o pictograma ([Do lat. pictus, part.

Semiótica & ensino: uma proposta

de pingere, 'pintar', + -o- + - grama.] S. m. 1. Qualquer signo utilizado em pictografia [Aurélio, s.u.]).

Neste século, onde a comunicação de massa é um dos meios mais fortes (se não o mais forte) de transformação social, de alargamento de fronteiras, de estabelecimento de uma “aldeia” (Ferrara, 1986: 5) global, os processos sociais não podem ser desenvolvidos sem que se leve em conta o poder da comunicação não-verbal e sem que a tomemos como aliada na conquista do progresso sociocultural, sobretudo. Por isso, reconhecer e operar com a imagem é uma imposição epistemológica.

4.5 — Códigos e convenções.

Diferentemente do código verbal — previamente convencionado — a imagem é um código, a princípio, não-convencional. Assim, decifrar um texto verbal escrito apresenta uma complexidade oriunda da convenção alfabético-ortográfica que lhe permite tornar-se visualizável; no entanto, decifrar um texto sem palavras, de imagens, torna-se algo paradoxal: é muito fácil, porque a imagem predominante hoje segue o modelo fotográfico, traz, via de regra, características padronizadas pautadas nas qualidades gerais da ideia que representa; é capaz de produzir a ilusão da certeza quando em leitura (Neiva⁴¹, 1986); e muito difícil por ser uma linguagem sem convenção prévia, por isso seus significados vão sendo construídos durante a leitura (Ferrara, 1986: 13).

Ainda que se diga que “uma imagem vale mais que mil palavras” (Neiva, 1986: 5), quais são essas mil palavras? Como lhes precisar o sentido?

Na busca de respostas plausíveis para tais indagações, enveredamos pelo universo semiótico, uma vez que as palavras surgem da

Alfabetização pela imagem

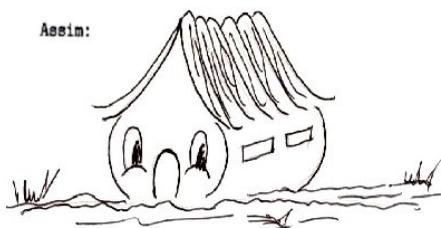
interação entre homem e mundo, logo, é preciso “ler” o que está inscrito nos sinais dessa interação, para que se possa fazer uma tentativa de viagem até o ato de produção dos textos que documentam a experiência humana. Assim, nossa ideia inicial nos conduz à escrita pictográfica, ao ícone, à imagem.

O iconismo da imagem assenta-se em relações de analogia ou similaridade com o seu referente (ideia-objeto representada). Segundo a semiótica visual, a imagem é uma manifestação auto-suficiente, é um texto porque comunica uma mensagem.

A mensagem pictorial tem base icônica, porque é um ícone — compósito sintagmático de linhas, traços e cores, do qual emerge uma interpretação sêmica virtual, decorrente do contexto do leitor (= observador, intérprete, tradutor). Segundo René Thom (Apud Innis⁴², 1975: 272), por ser dotada de plasticidade — propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior (Aurélio, s.u.) — pode ser gravada na mente do observador mesmo em ausência. E mais: é possível se modelizarem seres imaginários — os que não têm referente material, objetivo — por meio de imagens. A literatura nos informa sobre dragões, unicórnios, ciclopes, sereias, etc.; no entanto, quem já pôde comprovar a existência concreta de seres como estes senão na ficção?

Por outro lado, a imagem detém força especial: a de transcender os limites dos sentidos e da contextualização. Por exemplo: uma casa será sempre uma casa, esteja ela onde estiver e como estiver. Podemos desenhar uma casa com olhos, nariz, boca, etc., mas ao lê-la, a noção evocada é a de casa. A caracterização específica fica por conta da adjetivação: casa diferente, casa engraçada, casa com jeito de gente, etc.

Semiótica & ensino: uma proposta



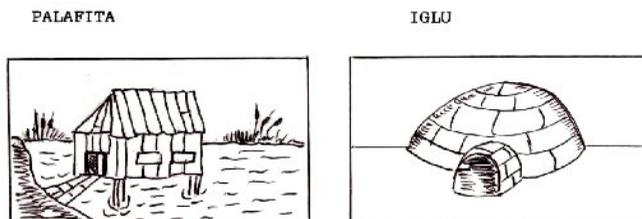
Em outras palavras, o sistema receptor deve estar apto a captar o signo, analisá-lo no contexto até reduzi-lo à condição de sinal, por sua vez, sujeito à semiose, que é a construção da função sígnica.

A despeito dessa “motivação” inicial conferida à imagem, esta é um signo tão arbitrário quanto qualquer outro, pois seu significado será resultante da correlação entre dois functivos (cada um dos termos de uma função): o repertório do intérprete (leitor) e o interpretante (contextualização cultural do sinal); disto emerge uma convenção. Ou seja: há um conjunto de traços que norteia a descodificação do sinal, e esses dados estruturais serão enriquecidos pelo processo de conhecimento (ou reconhecimento) — a partir da experiência e do exercício cotidiano da sua prática — a capacidade associativa e a produção de inferências gera o conhecimento como interpretação (cf. Ferrara, 1986: 26).

Retomando o exemplo casa, ver-se-á que é falaciosa a interpretação visual genericamente proposta para tal signo: quadrado encimado por um triângulo. A contextualização cultural do sinal viabiliza a existência do signo casa destituído plenamente das propriedades apontadas como seus *denotata* — traços que o caracterizam como objeto reconhecível (Eco⁴³, 1980: 170) — quando utilizado num contexto cultural diferente do que o originou.

Alfabetização pela imagem

Observem-se os exemplos a seguir:



Podemos então deduzir que a impressão deixada por um signo ou representâmen (Peirce⁴⁴, 1975: 94) sensível de um objeto físico será percebida e registrada de forma diversa, porque “o significado não é uma ideia que o símbolo evoca na mente, mas consequência da conduta que gera nos homens (racionais)” (Peirce, 1975, 18), ou seja: “uma expressão não designa um objeto, mas veicula um conteúdo cultural (Eco, 1980: 51)” do qual decorre o interpretante — Supersigno ou Supercódigo (Pignatari, 1976: 30; Peirce, 1975: 94) — isto é: aquilo que garante a validade do signo embora na ausência do intérprete (Eco, 1974: 17).

As implicações semânticas são, portanto, consequência.

Segundo Orlandi⁴⁵ (1988), a própria fotografia é uma representação “construída”, “domesticada”, por isso ela não representa as dimensões de nossa percepção, que não é fixa, logo: há várias perspectivas para o ato de olhar. E se o olhar é móvel e se desloca para ângulos diferentes, quando excitado por imagens visuais; o mesmo se passa com a linguagem verbal. Os componentes de um texto são rebeldes, fugazes, portanto, o estabelecimento de padrões

Semiótica & ensino: uma proposta

textuais de entrada e de saída para a leitura serão consequência das relações leitor&texto.

O exemplo da fotografia pode objetivar a variação denotativa/conotativa emergente da captação do real por um observador; denotativa, ao representar traços básicos inalienáveis do objeto (no caso da fotografia): figura humana com olhos, boca, etc.; quando de corpo inteiro: cabeça, tronco, membros, roupa (ou não), etc.; conotativa, ao selecionar o ângulo focal de modo que seja realçado este ou aquele traço, à luz de uma associação mental com outra figura (se feminina: com uma santa, uma deusa, uma atriz, uma heroína, um animal, uma flor...). Dá-se indiscutivelmente uma convencionalização.

4.6 — Semiose ilimitada.

O pictorial não tem a rigidez habitual dos códigos convencionais (já se mencionou a inexistência de prévias chaves de decifração (cf. Ferrara, 1986). Contudo, durante a leitura, uma convenção é gerada, embora originária de uma hermenêutica particular e especial em que a interpretação de um sistema de signos implícitos, latentes, contingentes produz sentidos (cf. Cassirer⁴⁶, 1946: 38).

Em outras palavras, todo texto não-linguístico (ou não-verbal) está sujeito a um número muito amplo de interferentes que os produzidos em linguagem verbal escrita. Esta, por ser um código geral numa comunidade linguística, tem uma convenção fixa, indispensável, que determina a leitura. Entretanto, os códigos não-verbais geram convenções eventuais (ainda que deixem marcas reaproveitáveis em outras leituras) e imediatas. Disto resultam variáveis imprevistas durante as leituras. Isto sem perder de vista que as variáveis de leitura estão sujeitas a outras variáveis como as apresentadas no último parágrafo do item 3.1 deste livro.

Alfabetização pela imagem

Em razão das modalidades de linguagem com que se operou (a pictorial e a verbal escrita), impõe-se sejam considerados os contatos entre arbitrariedade e motivação neles presentes. Ambas são linguagens criadas culturalmente pelo homem, mas contêm graus diferentes de abstração.

Melhor dizendo: o signo pictorial (pelo menos em princípio) tem um grau de abstração mais baixo que o signo verbal escrito, que se assenta numa abstração de segundo grau: as palavras são signos arbitrários construídos a partir de grafemas que, a seu turno, são entidades visuais convencionalizadas sem qualquer significação emergente, senão as que institucionalizamos.

Pesquisas como as de Ferreiro & Teberosky (cf. Kato, 1990: 8-9) mostram que a criança, nos primeiros contatos com textos ilustrados, não diferencia as funções do texto e da figura. A ilustração é, então, um pictograma para a criança, e o valor icônico da escrita prevalece até a fase ideográfica (id. Ib.).

Para objetivar as convenções criadas sobre as imagens, vemos, por exemplo, que não se costuma representar (desenhar) uma lua por um paralelogramo; no entanto, sua codificação linguística lhe oferece múltipla representação: moon (ing.), luna (esp. & it.), lune (fr.), Mond (al.), lua (ptg.), etc. É possível perceber-se que uma convenção se assenta sobre outra convenção. Convém aqui lembrar as pelejas de Marcelo, Marmelo, Martelo (Ruth Rocha⁴⁷, 1977) ao debater-se sob a arbitrariedade do código linguístico, tentando transformar colher (s.f.) em *mexedor⁴⁸ (s.m.), por exemplo, como se isto desfizesse a arbitrariedade perceptível entre nomes e coisas.

A partir dessas observações, encaminhamo-nos para a consideração do sentido, que “é uma relação, e cada relação envolve cada sentido

Semiótica & ensino: uma proposta

num novo sentido” (Guiraud⁴⁹, 1973: 59); daí falar-se — na esteira da semiótica de Peirce — numa semiose ilimitada (Eco, 1985: 144), pois o significado de uma representação nada mais é que uma nova representação (cf. imagem — s.f. representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto [Aurélio, s.u.]). Por isso, dá-se um processo de mútuo enriquecimento entre homem & linguagem: ao informar-se o homem, abre-se um leque informativo referente à palavra. Por conseguinte, a interpretação (ou leitura) é uma discussão e recriação do código; é construída a partir de um esquema conotativo (como se fosse um subcódigo) porque se baseia num código anterior (código-base).

Os signos do desenho, diferentemente dos da língua, não são articuláveis nem têm valor posicional e oposicional previstos num sistema de base. O valor posicional (significação contextual) é gerado na convenção que brota do próprio desenho, a qual, via de regra, varia de um desenhista para outro, ou pelo mesmo desenhista, mediante mudança de perspectiva. Também não se sujeitam à ausência significativa (cf. morfema zero) porque não têm significado próprio (Eco⁵⁰, 1987: 114).

4.7 — O sentido na imagem.

Para um estudo do processo de significação (semiose) em um código qualquer, é necessário apoiar a análise no código verbal que traduzirá os signos em questão, explicando sua estruturação sintagmática por meio do estabelecimento de relações semióticas especiais, ou seja:

“...a operação simultânea de códigos linguísticos, gestuais e outros conduz à produção de textos paralelos que permitem o engendramento de resultantes semióticas complexas (...)” (Pais⁵¹, 1980: 51).

Alfabetização pela imagem

Sabemos que o código e a mensagem pressupõem um ao outro, numa relação de interação, que é a base de qualquer ato comunicativo. Por isso Jakobson observa que tanto o código quanto a mensagem podem ser tratados como objeto de emprego ou de referência. Vejamos o trecho transcrito:

Uma mensagem tanto pode remeter ao código como a uma outra mensagem, e, por outro lado, a significação geral de uma unidade do código pode implicar uma remessa tanto ao próprio código como à mensagem (Apud Marques⁵², 1976: 116).

Atenta-se aqui para a seleção que o destinatário da mensagem (assim como o remetente o fizera durante a produção da mesma) realiza entre várias possíveis opções componenciais dos lexemas (Eco, 1974: 52) ou tradução do sentido de um código para outro — apesar da adulteração (ainda que parcial) da informação — criando assim um conjunto de relações em paralelo, assentadas nos processo de denotação e conotação.

4.7.1 — A denotação.

Trata-se da valência semântica de uma forma (qualquer significante — Se) num dado campo (Eco, 1974: 38). Definição aplicável a códigos diferentes do verbal, considerando-se que a valência semântica não é senão a função-valor que o sinal tem (ou passa a ter) na rede de relações em que está inserido ao compor um texto (= eixo sintagmático das semióticas linguísticas ou não).

Para ilustrar, podemos evocar uma análise grosseira de imagens de casas de tipos variados, do que se pode deduzir que, independentemente do modelo, todas terão, em princípio, as seguintes características (=semas ou unidades mínimas de

Semiótica & ensino: uma proposta

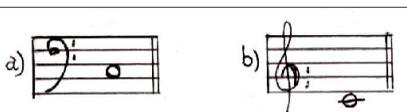
significação — em paralelo com traço distintivo ou pertinente da Escola de Praga – cf. Greimas & Courtés, s.u.) básicas: cobertura, teto; abertura(s) para passagem, ventilação e iluminação; base, assoalho, chão, piso, etc.

Na denotação fica estabelecida uma série de relações fixas, assentadas em semas básicos, genéricos, que permitem uma transcodificação (em princípio) unívoca.

Observe-se o excerto:

... o significante se apresenta “como forma geradora de sentido, que se preenche de acumulação de denotações e conotações graças a uma série de códigos e léxicos que estabelecem as correspondências entre eles e grupos de significados” (Eco, Apud Rector & Yunes⁵³, 1979: 79).

Vale lembrar aqui exemplo de Eco⁵⁴ (1974: 42)



em que a leitura da nota dó (quer em “a” quer em “b”) será sempre a mesma, pois assim está convencionado. Trata-se de uma leitura referencial, segundo Jakobson⁵⁵ (1975: 123).

Em decorrência desses dados técnicos, impõe-se a necessidade de uma seleção criteriosa do material a explorar (textos a serem lidos), sobretudo quando não-verbal (no caso, pictórico, LSL) utilizado como *corpus* (mesmo quando não realizada por especialista em

Alfabetização pela imagem

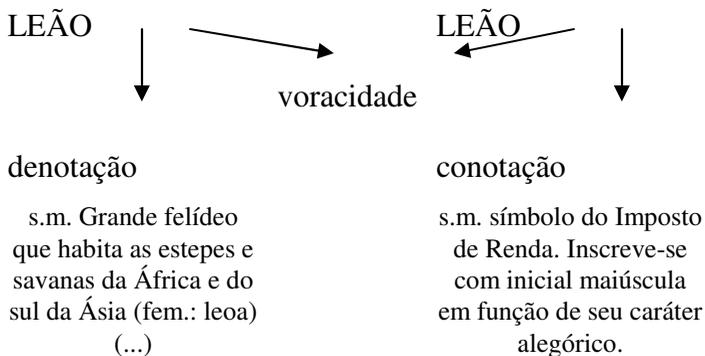
comunicação visual) considerando o traço, a cor e a forma presentes no quadro como variáveis relevantes.

4.7.2 — A conotação.

Parte-se, então, para um outro nível de leitura situada diante de uma série de disponibilidades culturais limitadas pelas propriedades denotacionais emergentes de cada contexto, mas regulada pela subjetividade. Destas disponibilidades decorre uma seleção obrigatória que, em qualquer código — especialmente no linguístico — vai gerar associações sêmicas, das quais resultam sentidos múltiplos a que está sujeito o intérprete da mensagem, sem que se percam de vista as relações sêmicas preexistentes, inscritas culturalmente no signo, as quais disciplinam possíveis aberrações interpretativas.

O contexto vai propiciar a ênfase de um determinado sema, fazendo com que o signo passe a evocar um significado diferente do originalmente conhecido.

Partindo de um exemplo lexical, começaremos a desenvolver nosso raciocínio sobre a riqueza da leitura e suas implicações linguístico-semióticas. Veja-se a ilustração a seguir:



Semiótica & ensino: uma proposta

Mas, muito frequentemente, vê-se o estudo da plurissignificação reservado para o texto literário. Restringe-se a conotação ao estudo das figuras de linguagem e nem se cogita (na maioria das vezes) que alguém pode olhar para um círculo amarelo (estereótipo), por exemplo, sem associá-lo ao sol. Em síntese: resume-se a conotação ao código verbal, esquecendo-se dos outros sistemas comunicativos constantes de nossa experiência.

Vejamos o excerto a seguir:

Em sua formação letrada, os professores de Português, talvez mais que quaisquer outros, estão imbuídos de que textos são “para ler”, enquanto, por exemplo, cinema e quadros são “para ver” (...) ainda que a realidade e a experiência de cada professor e aluno coloquem essa noção em xeque a cada momento, ela continua vigente, mesmo quando não propalada, enquanto se deixa de explorar a legibilidade da imagem. (Martins, 1991: 86)

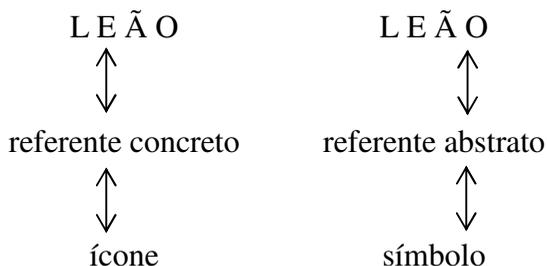
Nessa leitura, a conotação parece ser mais livre, considerando-se que a codificação visual tem na própria percepção visual uma dificuldade emergente da oposição: imagem real (real -- adj. 2g. Que existe de fato, verdadeiro [Aurélio, s.u.]) e imagem virtual (virtual -- adj. 2g. Que existe como faculdade, porém, sem exercício ou efeito atual [Aurélio, s.u.]). Segundo conceitos da ótica, a imagem real é formada pelos raios luminosos que convergem depois de atravessarem um sistema óptico; enquanto a imagem virtual é formada pelos raios luminosos que divergem depois de atravessarem um sistema óptico.

Vê-se, portanto, que a imagem (signo icônico ou indicial, dependendo do caso) apresenta ampla disponibilidade semiótica e semântica, o que propicia uma variada tradução verbal que, por sua

Alfabetização pela imagem

vez, parece contribuir potencialmente para o desenvolvimento da expressão por meio da redação. Também pode favorecer, conseqüentemente, a ampliação do repertório lexical: aumento do número de itens lexicais ativos (termos dominados pelo falante; os que ele é capaz de decifrar e reutilizar conscientemente (Fry⁵⁶, 1978: 126).

Considerando as possibilidades de conotação enquanto enriquecimento da produção linguística do homem, retomamos o exemplo com o termo leão e o estendemos numa nova leitura:



Lembre-se de que as letras não são meros ícones, são símbolos, e seu grau de abstração é máximo. Por isso, partir de imagens figurativas é uma forma de incentivar a leitura em decorrência de sua similaridade ou analogia mais imediata com seu referente. Para ilustrar: cremos ser bem mais fácil descrever uma árvore presente que pensar uma árvore ausente — que não se encontra ao alcance de nossos olhos — para observar e descrever.

Por isso, o LSL foi eleito como ponto de partida semiótico, pois, sua sequência visual esquemática conta uma história, na ordem das imagens; e, não raro, o sentido de uma imagem depende daquelas que a precedem e sucedem, já que os elementos têm significação em presença (sintagmática) e está relacionada com a disposição temporal e espacial de seus componentes (Cademartori⁵⁷, 1986: 64).

Semiótica & ensino: uma proposta

Portanto, sabemos que, teoricamente, ler imagem não é assim tão simples. Caso contrário, as leituras seriam unívocas, porque a univocidade estaria vinculada à necessidade que uma cultura tem de nomear suas experiências, para organizá-las, e, em princípio, deve haver alguma correspondência entre os elementos da forma da expressão e os da forma do conteúdo. Mas, de outro lado, fica-se sujeito à imprecisão das formas, uma vez que não há, via de regra, uma correlação termo a termo, em decorrência da não-homologia (dessemelhança de estruturas, conceitos, figuras) entre aqueles dois universos: o das formas e o dos conteúdos.

E essa problemática é uma das que torna interessante a pesquisa semiótica correlacionada à forma do conteúdo, pois o mundo das imagens não se reduz à impressão simples sobre um órgão sensível. Se assim fosse, nós não tentaríamos alcançar "com um dedo invisível" o objeto em observação, como que para esquadrihar superfícies, traçar contornos, explorar texturas... Em suma, praticar uma percepção eminentemente ativa (cf. Arnheim Apud Martins⁵⁸, 1989: 72).

É possível, então, concluir da riqueza da imagem enquanto estímulo da produção verbal em geral, pois, ao esquadrihar uma imagem sensível — visual — o leitor torna-se capaz de transportar-se para outros espaços/tempos e, então, deixar a imaginação trabalhar, operar com seu saber, em geral, e com o saber linguístico, em especial.

A esta altura, começaremos a falar objetivamente em paralelo imagem&palavra — pois o eixo semântico destaca a importância do código verbal enquanto “tradutor” dos demais. Então começa aqui a exploração linguística, ou melhor, verbal do nosso estudo.

5 — APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* PICTORIAL.

Temos aqui uma descrição sumária das características visuais dos títulos utilizados como *corpus* pictorial básico (os livros-sem-legendas ou LSL), ponto de partida da produção de redações.

5.1 — *Ida e volta*.

Esse livro foi utilizado nos testes de abertura e fechamento das atividades do Projeto. Em linhas gerais, trata-se de um livro cujas imagens apresentam: a) traçado simples (ainda que tridimensional): figuras em estilo fotográfico cujo contorno se apresenta destacado, objetivando os limites entre os componentes de cada quadro; b) cores fortes (policromia), com nuances mínimas; c) formas verossímeis (com apelo direto a referente objetivo, extralinguístico), portanto, em princípio, de fácil associação mental.

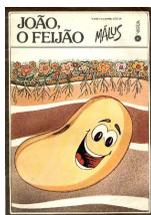
Ida e volta⁵⁹ apresenta uma história começa na capa e que envolve o leitor desde



característica especial: a termina na contra capa, o que o toma em suas mãos.

5.2 — *O pé-de-feijão*.

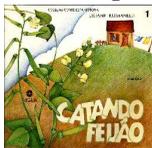
O material pictórico O pé-de-feijão resultou de uma adaptação (feita por nós) de livro do (1982): redesenhamos as legendas, para que texto imagístico associado então em realização pela Tal atitude visava também posteriormente desenvolvida com outro livro-sem-legendas que explorava o mesmo tema: germinação do feijão.



Málus, João, o feijão gravuras e abolimos as pudéssemos utilizar o ao estudo da germinação, professora titular da turma. a subsidiar a atividade

5.3 — Catando feijão.

Os quadros deste livro são como que monocromáticos usando a técnica da sépia fotográfica (o marrom amarelado branco). Apresentam, portanto, o elemento cor menos relevante que o usado em Ida e volta.



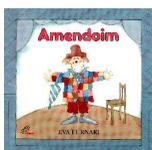
A folha de rosto apresenta uma síntese da história num quadro em que uma menina, diante de uma casa simples em cenário não-urbano, rega uma pequena plantação de feijões.

Os quadros 02 e 03 diferem dos demais, pois ocupam apenas uma página, enquanto os outros são compostos de cada duas páginas.

A escolha de Ida e volta, O pé-de-feijão e Catando feijão obedeceu aos critérios visuais expressos em 5.1.

5.4 — Amendoim.

Amendoim tem suas cenas dispostas uma em cada página, portanto, neste livro, cada quadro corresponde a uma página. Tal disposição sugere maior dinamismo na sequência das ações expressas.



Na primeira folha do livro, há o seguinte texto verbal:

UM PALHAÇO TODO DIA / FAZIA MIL
ESTRIPULIAS / ATÉ QUE: "CRUZ CREDO!" / O
QUE SERÁ QUE SERIA? / BRUXARIA? /
PESCARIA? / PASTELARIA? / OU
CLEPTOMANIA? / O QUE SERÁ QUE SERIA?
[grafado em caixa alta]

5.5 — Outra Vez.

Cada duas páginas formam um quadro, construído com um traçado bem suave e colorido, em tons pastéis. As imagens de Outra vez, diferentemente das dos outros LSL utilizados, apresentam um traçado mais sofisticado, contornos não são tão claros outras histórias pictoriais a autora-illustradora utilizou-técnica resulta em efeitos ou indefinição dos limites entre os componentes das imagens. Portanto, a transcodificação verbal de Outra vez não se faz com a mesma facilidade que os textos pictoriais descritos nos itens 5.1 a 5.4.



uma vez que os quanto os das figuras das trabalhadas. Isto porque se da aquarela, cuja sutis e certa imprecisão

Cumprе salientar que Outra vez tem por personagens animais com características formais e comportamentais humanas, sem, contudo, deixar de evocar alguns animais reais que representam, ao lado de outros com traços emergentes do imaginário, da fantasia. Por isso, Outra vez apresenta um texto imagístico dotado de um grau de complexidade bastante superior aos demais LSL utilizados nas atividades da pesquisa.

Esta foi a tentativa de uma descrição próxima da objetividade, com o intuito de fornecer elementos que permitissem acompanhar — comparando quando e se possível — a redação dos alunos com o perfil dos livros aqui apresentado.

Convém ressaltar que o corpus analisado nos permitiu reforçar a ideia sobre a complexidade de que se constitui o processo de leitura e produção textual, já que as inferências pessoais e contextuais são de alta relevância quando do confronto dos produtos, sejam eles de vários sujeitos num mesmo momento ou de um mesmo sujeito em

Semiótica & ensino: uma proposta

momentos diferentes (querendo-se aqui reduzir o feixe de possibilidades ao mínimo).

A dificuldade comentada no parágrafo anterior projetou-se em várias etapas da pesquisa e, tentando traçar um rumo, o mais objetivo quanto nos fosse possível, para a análise dos produtos obtidos (redações) em confronto com os textos pictoriais que lhe serviram de pré-texto (os LSL), distribuimos as redações obtidas em diferentes níveis.

6 — A LEITURA DE IMAGENS E A REDAÇÃO.

Segundo pesquisas de alta relevância no âmbito da leitura e associadas à psicologia e à psicolinguística (cf. Kato⁶⁰, 1982: 9), há unanimidade em afirmar-se que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo analisado, ou seja, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético.

Há quem afirme que o reconhecimento de palavras se dá como de qualquer outro objeto (carro, árvore, criança, etc.) e, da mesma forma que podemos reconhecer um objeto em sua configuração geral, é-nos possível reconhecer uma palavra através do todo (contorno, extensão, etc.) sem que se analisem suas partes. Com base nos mesmos pressupostos, é possível que se identifique uma palavra sem que enxerguemos sua totalidade, assim como é possível identificar uma árvore — num processo aparentemente adivinhatório, contudo, com alta probabilidade de acerto — enxergando-se apenas sua copa. Verifica-se assim um processo inferencial.

Alfabetização pela imagem

O encaminhamento dado por Kato (id.ib.) ao processo da leitura, serviu-nos de base para aferirmos a possibilidade de uma leitura “em blocos” (cf. com estratégias da leitura dinâmica, ou leitura veloz, já que a autora da pesquisa com LSL e redação é especialista em métodos de aceleração da leitura com compreensão — cf. Simões⁶¹, 1998) aplicável aos quadros dos LSL e transferível, a seu turno, para a transcodificação da história pictorial lida em texto verbal.

Nossa proposta de leitura vem em socorro dos leitores potenciais que teriam deparado com inúmeras dificuldades na interação com o texto verbal, segundo procedimentos tradicionais de letramento — aquisição do alfabeto, silabação, palavração, sentencição, etc.— mas que apresentavam competência de produção de textos orais e imagísticos a partir da interação com histórias figurativas — quadrinhos, estampas, LSL, etc.

Observados resultados obtidos com experiências esparsas com a exploração da imagem, especialmente as de LSL, foi possível supor o aproveitamento de tal recurso como “potencial enunciativo” para o leitor com dificuldades, as quais lhe bloqueavam o processo de aperfeiçoamento do uso escrito da língua.

É chegada então a hora de começarmos a desvelar os possíveis esquemas utilizados pelos nossos leitores/escriventes quando da leitura das histórias pictoriais e o aproveitamento das estratégias aplicadas num processo de transferência para a produção de suas redações.

A utilização do LSL surgia como uma consequência do trabalho em realização em classe, uma vez que o contexto encaminhava as atividades para a produção de história. Assim, quando manuseado, o livro era lido, inicialmente, com base num pré-texto criado pela

Semiótica & ensino: uma proposta

situação de sala de aula, o que funcionava como interpretante (Peirce⁶², 1990: 28) — ou o legissigno (id. Ib.) que disciplinaria a leitura.

Dessa interação inicial — aluno & história pictorial — nasceria o diálogo que permitiria a construção mental do texto verbal da história e sua subsequente passagem para o papel, resultando em redações que poderiam ser objeto de análise nos níveis: (1) interacional (função interpessoal); (2) representativo (função ideacional ou nocional) e (3) textual (organização textual da mensagem).

Tais níveis, segundo Halliday (1985) correspondem às funções da linguagem que, por sua vez, implicam diferentes configurações dos constituintes e diferentes perspectivas de análise.

O nível interacional é por nós descrito como o processo de diálogo entre o sujeito leitor-redator e o texto. Um e outro “enviam” elementos-mensagem que provocam a produção de textos subsequentes ao texto-estímulo (o dos LSL, em nosso caso). Considerando o maior ou menor grau de interferência da situação criada através da leitura dos LSL e o tipo de desempenho dos alunos, a partir não só do componente lexical presente nas redações, mas, principalmente, do exame do enfoque dado aos componentes discursivos (considerando aqui o texto não-verbal como discurso — cf. Greimas & Courtés) presentes nos textos icônicos e “traduzidos” em textos verbais.

No nível ideacional, observamos os graus de percepção e intelecção demonstrados através da leitura dos LSL.

No nível textual, acompanhamos a forma de representar nas redações as noções apreendidas, levando em conta a tessitura e o

Alfabetização pela imagem

desdobramento espaço-temporal captados por meio da leitura e a capacidade dos alunos de organizá-los linguisticamente.

Retomamos palavras de Koch⁶³ (1987: 89) e encaramos a linguagem como uma forma de ação tipicamente humana, social e intencional, admitindo que, no seu uso efetivo, os componentes sintático, semântico e pragmático se encontram indissolúvelmente integrados. A existência de traços pragmáticos que interferem diretamente quer no nível semântico, que no sintático, não é possível considerar extralinguísticos os fatores de ordem pragmática.

Entram nesse processo de mútua alimentação os elementos mediadores: professor, contexto da sala de aula, recursos técnico-didáticos auxiliares, etc.

Como já dissemos, o LSL entra em ação a partir de uma proposta de contextualização criada em classe: diálogo (professor/aluno) para abertura dos trabalhos, o conteúdo interdisciplinar em desenvolvimento, as atividades realizadas pela turma, etc. Isto porque não se introduziam livros “gratuitamente”, cumpria existir uma correlação com interesses da classe.

Assim, quando trabalhamos com o primeiro livro — Ida e volta de Juarez Machado — deixamos claro para a classe o que se pretendia com aquele material, além de dar uma ideia geral do Projeto de pesquisa que iríamos desenvolver, visando a criar uma cumplicidade com a turma e abrir o espaço para uma interação positiva e constante.

A atitude adotada em classe foi a de professor-orientador, que coordenava os trabalhos, auxiliava a evolução de dificuldades encontradas; e não a de um autocrata que comandasse o grupo. Por isso, as relações com a classe foram bastante abertas, e a aceitação do LSL como facilitador do trabalho foi quase imediata.

6. 1 -- A organização dos textos

Tomamos como marcas da organização textual presentes nos trabalhos dos alunos, os elementos linguísticos que poderão indicar o movimento dos olhos do leitor ao acompanhar a sequência figurativa presente no livro-sem-legenda. Esse movimento, para nós, foi indicado pelos elementos novos e velhos configurados linguisticamente nas redações.

Tais elementos propiciam a análise de tema e rema em que o primeiro representa o ponto de partida da informação a ser transmitida, e o segundo, uma informação sobre o tema.

A manutenção de um constituinte na função de tema denuncia sua maior importância sobre os demais constituintes; enquanto a mudança de tema indica que também o grau de importância do constituinte muda, à medida que a leitura-redação vai avançando, isto é, no ritmo do andamento do texto ou da evolução temática no livro.

Visando a facilitar a manipulação do *corpus*, utilizamos o seguinte esquema:

T1	1ª redação de <u>Ida e volta</u>
T2	redação de O pé-de-feijão
T3	redação de Catando feijão
T4	redação de <u>Amendoim</u>
T5	redação de <u>Outra vez</u>
T6	2ª redação de <u>Ida e volta</u>

FR, GI, JU, LE, LI, LL, MH, MI, PH e PR são as iniciais dos nomes dos alunos-autores, sujeitos desta pesquisa.

Alfabetização pela imagem

Para exemplificar, vejamos o texto de FR, cuja estrutura indica a priorização do tema um garoto teimoso, introduzido pelo marcador era uma vez, com sucessivas mudanças, no rema, de elementos que se referem às atividades que lhe são atribuídas.

T1 de FR:

Era uma vez um garoto teimoso foi pro banheiro tomou seu banho foi pro armário pegou sua roupa tomo café ligou a foneta.

Essa organização textual se reflete na seguinte sequência de estruturas proposicionais, em que a manutenção do tema favorece o encadeamento, por justaposição, das predicções remáticas, que ganham relevo informativo com a elipse do constituinte temático.

Estruturas:

-
01. Era uma vez
 02. um garoto teimoso / foi / pro banheiro
 03. tomou / seu banho
 04. foi / pro / armário
 05. pegou / sua roupa.
 06. Tomo / café
 07. ligou / a foneta
-

Observe-se que o tema eleito e mantido foi um garoto teimoso do qual iam sendo fornecidas subsequentes informações, que acompanham o percurso da leitura das imagens do LSL.

Semiótica & ensino: uma proposta

Já o texto do mesmo autor sobre o livro Catando feijão demonstra a mudança do tema ao lado das mudanças remáticas (de argumentação).

A mulher ta plantando feijão. A mulher botou o feijão na janela aí foi. Ele nasceu na janela. Ela ficou olhando pro feijão. O feijão nasceu grande aí foi. Ela tirou do vaso plantou na terra aí foi. O feijão na terra ficou muito grandão aí foi ela pegou o feijão.

Estruturas:

08. A mulher / ta
09. plantando / feijão.
10. A mulher / botou / o feijão / na janela / aí foi.
11. Ele / nasceu / na janela.
12. Ela / ficou
13. olhando / pro feijão.
14. O feijão / nasceu / grande / aí foi.
15. Ela / tirou / do vaso
16. plantou / na terra / aí foi.
17. o feijão / ficou / muito grandão / na terra / aí foi
18. ela / pegou / o feijão.

O desdobramento em estruturas oracionais parece demonstrar mais objetivamente o que queremos constatar: as estruturas de números 01 a 03, 05 a 08, 09 e 11 têm por tema a mulher; já a 04 entra com o tema ele (o feijão) — introduzido nas estruturas 02 e 03 — que reaparece em 07 e 10.

Alfabetização pela imagem

É importante salientar que o tema não é o sujeito gramatical, apesar de poder, eventualmente, coincidir com ele. O tema é o constituinte que se destaca na produção textual, apresentando-se como ponto de partida, elemento sobre o qual se faz a predicação, numa proposição. A escolha de diferentes tipos de organização estrutural depende também de uma escolha da estrutura tema&rema, para atender aos objetivos da intercomunicação por meio de mensagens coerentemente organizadas.

Destacamos (sublinhando ou apresentando-as sem numeração no conjunto de estruturas de cada texto) elementos reiterados como marcas coesivas de organização do texto escrito, evidentemente condicionados, em Catando feijão por exemplo, pela sequência de quadros dos LSL. Tais marcadores estruturam na redação os elementos descritivos em cada quadro, indicando no texto verbal a passagem de um quadro a outro. O redator, condicionado pela percepção (através das imagens) da inter-relação entre os quadros, procura reproduzi-la por meio do marcador aí foi, com a função coesiva e estruturadora no texto escrito. Poderia apresentar as estruturas simplesmente justapostas, mas se preocupa em explicitar, ao mesmo tempo, a passagem de uma estrutura descritiva a outra na organização de sua narrativa e a percepção de fatos interligados que se desdobram no tempo, assim como se prorrogam na sequência de imagens, em quadros subsequentes, encadeados, página a página.

Cumpra aqui abrir parêntese para lembrar que a interação (apontada inicialmente como diálogo entre o leitor-redator e o LSL) evolui para um compromisso intercomunicativo entre o produtor da leitura-redação e o potencial receptor de seu texto que, na situação de sala de aula, pode ser representado pelo professor ou pelos colegas de classe.

Semiótica & ensino: uma proposta

Assim, como “relator da história pictorial”, o aluno tomava conhecimento do compromisso interativo entre ele e o outro que leria o texto que ele produzisse. Logo, o intercâmbio entre autor e leitor se dá por meio de um produto verbal decorrente da leitura do não-verbal. E o autor do texto põe-se aqui como um cicerone da leitura do outro, diferentemente de sua interação com as imagens, porque em tal momento o “roteiro” da leitura não era tão determinado quanto passa a ser após a conversão do texto em cadeia de signos verbais. A produção verbal, vista deste modo, pré-determina a leitura por meio de suas marcas textuais: quando organizadas coerentemente, facilitam o processo de compreensão; quando mal estruturadas, desnorteiam o leitor. Em outras palavras: as marcas sógnicas podem funcionar como orientadoras ou desorientadoras⁶⁴. Por isso, a estruturação dos signos no texto devem cumprir o objetivo do autor na sua relação com o destinatário imaginado: se a meta for informar, os signos devem ser iconicamente organizados para conduzir o leitor à mensagem básica; se a meta for despistar (falaciosa), a iconicidade desviará o leitor do caminho da mensagem básica, possibilitando-lhe leituras marginais do texto.

Vejamos o seguinte fragmento:

Quando a malha sógnica é construída decididamente com a meta de conduzir o leitor a um sentido xis, o produtor do texto terá o cuidado de selecionar as palavras com apuro e combiná-las sintaticamente, protegendo o leitor das ambiguidades, dos equívocos, das plurissignificações. O contrário disto se nota quando o texto é produzido com a intenção de despistar o leitor ou mesmo de desorientá-lo em relação a determinada ideia, determinada informação, determinado conteúdo (Simões & Dutra⁶⁵, 2002).

Alfabetização pela imagem

Portanto, a relação tema&rema e as marcas coesivas presentes num conjunto de textos produzidos ao longo da leitura de histórias contadas por sequências de imagens figurativas podem informar o pesquisador sobre o itinerário seguido quando da leitura; e mais, permitir a detecção de ordem ou desordem no processo, a partir da apresentação dada aos componentes da história após sua conversão em texto verbal.

Tomamos o texto de DC — fundado no livro Amendoim — para demonstrar esse processo e a não-consistência entre sujeito gramatical e tema.

Eis o texto:

Era uma vez um palhaço engraçado que se chamava Amendoim . Ele estava se apresentando no circo para as crianças. Amendoim cumprimentou o público tirando o chapéu, mas *apareceu um anzol e puxou o chapéu.*

Ele ficou espantado com aquilo e coçou a cabeça, e pensou: - O que é isso? *Sumiu o meu chapéu.* Mas resolveu plantar uma bananeira para animar a platéia. *Enquanto isso aquele gancho pescou o seu sapato.*
[grifos nosso]

As partes grifadas no texto

1. apareceu um anzol e puxou o chapéu
2. sumiu o meu chapéu
3. enquanto isso aquele gancho pescou o seu sapato

Semiótica & ensino: uma proposta

mostram que o tema pode ser outro componente sintático que não o sujeito, pois, em 01 e 02, figuram como tema os predicadores, respectivamente, apareceu, puxou, sumiu; e em 03, é um adjunto que integra o tema enquanto isso aquele gancho, adquirindo nessa posição, à margem esquerda, função coesiva ou conjuntiva de natureza temporal.

Além do sequenciamento das imagens, parece haver influência do LSL na organização discursiva de fatos que ocorrem concomitantemente num quadro e exigem, para adequada representação linguística, alternância de elementos em função temática e emprego de marcadores coesivos na estrutura do texto escrito.

Esses dados quando analisados em redações periódicas podem viabilizar a construção de um padrão mínimo de produção textual, além de demonstrarem a importância de componentes linguísticos outros na construção de tal padrão. Por exemplo, a apresentação do predicador em função temática no texto em pauta decorre da organização das imagens no quadro pictorial provocador. E a composição de tais quadros conta com o traço, a cor, a dimensão, a disposição topográfica, a perspectiva, etc., ingredientes da arte de desenhar que funcionam como os elementos estruturais do texto produzido. A organização de tais elementos, que requer a seleção e a combinação quando é estruturado o texto verbal, vão fornecer pistas de decifração que se organizarão conforme o “repertório” prévio do seu intérprete, além da interferência dos fatores de ordem biopsicoemocionais de que não se pode olvidar.

É também por meio dos mecanismos de seleção e combinação que o aluno-redator dá conhecimento ao seu interlocutor dos fatos emergentes das imagens, os quais se sobressaíram na redação.

Alfabetização pela imagem

Vê-se ainda que na composição do texto escrito pode ser observada a permanência, a alternância, a conexão (ou não) entre termo retomado — já conhecido, velho — e introduzido — recém-apresentado ou novo. A forma com que tais termos se integram no texto escrito é que vai operar como esquema de composição: tanto maior será a unidade do texto quanto melhor organizada for a concatenação entre o elemento conhecido e o novo.

6.2 — Os processos verbais.

Em função do que se disse nos parágrafos anteriores, as estruturas da língua tornam-se interpretáveis como representações linguísticas do mundo pictorial, a partir de relações semânticas estabelecidas por meio de verbos ou outros elementos predicadores. Desta forma, a experiência humana é representada, “em enunciados ou estruturas de predicação, que criam, descrevem, estruturam acontecimentos, num dado universo de referência, indicando o papel que desempenham determinados argumentos...” (Marques⁶⁶, 1990: 118).

O relacionamento entre termos argumentais e a atribuição aos mesmos de determinadas propriedades é o que se entende por predicar, criar estruturas de predicação. Para tanto, usam-se os predicadores, dentre os quais os verbos ocupam papel de destaque.

Prosseguindo na análise de textos como exemplos dessas relações de predicação, passaremos a observar o tipo de processo expresso pelos verbos nas diversas estruturas. Consideraremos basicamente os seguintes processos:

Semiótica & ensino: uma proposta

Materiais, de ação ou evento (MI1, MI2 e MT);
Comportamentais (atitudes) (C)
Mentais (percepção, sensação, cognição) (MeP, MeS
ou MeC);
De dizer (D);
Relacionais de atribuição ou identificação (RA ou
RI); existenciais (existir, ocorrer) (E).

Optamos pela observação das predicções verbais como processo desses diversos tipos pelo fato de que, tomados nessa perspectiva, os verbos podem ser interpretados gramaticalmente como predicados a que se juntam constituintes com funções de sujeito, objeto, complementos adverbiais, etc. e, ao mesmo tempo, podem ser interpretados.

A interpretação do significado das estruturas oracionais, levando-nos a identificar diversos processos verbais, permite-nos verificar o papel que os demais constituintes desempenham, enquanto participantes desses processos.

Classificamos as atividades realizadas que resultaram nos textos que aqui exploraremos como:

- Momento A (inicial): primeira redação com base em Ida e volta (atividade de abertura do Projeto) – produto obtido : T1;
- Momento B (medial): redação com Catando feijão (atividade realizada mais ou menos na metade do Projeto) – produto obtido: T3 e
- Momento C (final): nova redação sobre Ida e volta (atividade de encerramento do Projeto) produto obtido: T6.

Alfabetização pela imagem

Para ilustrar esses momentos (inicial, medial e final) da experiência, selecionamos os textos T1, T3 e T6 de dois alunos: PH e LL.

Aparentemente, tais alunos apresentavam rendimentos díspares, e suas redações pareciam demonstrar sensível progresso do desempenho redacional de PH, ao passo que LL teria passado pela experiência sem mudanças redacionais relevantes. Ainda que tais suposições não se tenham confirmado após a avaliação dos dados analisados, os textos selecionados de PH e LL serviram para a montagem de um paradigma da análise a que submetemos o corpus geral da experiência.

Transcrevemos, a seguir, os textos eleitos para essa fase da exposição:

MOMENTO A:

Era uma vez Viviane saiu do banheiro com o corpo molhado aí ela foi dançar depois ela foi andar na rua aí ela comeu a maçã. (T1 de PH)

O moleque levado

Era uma vez um garoto muito levado ele acabou de tomar banho com os pés todo molhado e chegou no quarto e pegou o sapato e as roupas depois disso ele foi a sala de jantar e almoçou ele depois foi dançar um pouco depois ele pegou o chapéu e saiu.

Ele foi pegar maçã comeu ela toda e o resto jogou na lixeira logo depois ele encontrou o perna-de-pau aí ele pegou a bola e acabou quebrando a janela da vizinha. (T1 de LL)

MOMENTO B:

Semiótica & ensino: uma proposta

Era uma vez a mãe da garota foi fazer feijão a garota foi fazer pé-de-feijão e plantou e [ilegível] na janela nasceu e ficou a noite ele ficou brotando e ela ficou esperando nascer. (T3 de PH)

O pé-de-feijão

Era um dia mamãe estava catando feijão e eu queria um feijão para plantar dentro de uma vasilha.

Passou dias e dias o feijão foi crescendo. Passou mais dia cada dia ele ia crescendo. A Taynara ficou observando e quando ela foi ver outra vez já estava um pé-de-feijão. Ela pegou ele e foi plantar no quintal. Depois de uns dias ela foi colher uns feijões. (T3 de LL)

MOMENTO C:

O moço saiu do banheiro foi pro quarto e do quarto foi para a cozinha e da cozinha foi dançar na sala e da sala foi pro corredor pegar o chapéu e saiu de casa a árvore tinha maçã e ele saiu em reto ele jogou o caroço no lixo e andou reto ele viu o cachorro mijando e depois foi para casa dele e o moço parou para comprar flor andou reto viu a vovó e deu a flor para a vó ele andou reto apareceu perna-de-pau o perna ele foi jogar a bola ele foi pegar a bicicleta e ele foi andar na e fez [ilegível]. (T1 de PH)

Era uma vez o moço saiu do banheiro e foi pro quarto trocar de roupa depois ele foi lanchar acabou e foi dançar e depois ele foi pegar o chapéu e saiu pegou uma maçã no pé e depois de acabar ele jogou a casca fora ele encontrou um cachorro e depois ele foi para a casinha dele ele foi comprar flores e comprou e deu à velhinha ele pegou a bola e brincou um pouco e ele chutou a bola na vidraça da moça e ele saiu correndo ele foi pegar a bicicleta e saiu depois ele caiu e largou e

Alfabetização pela imagem

se sujou de tinta e foi tomar banho e esse foi o fim! (T6 de LL).

Os seis textos apresentados contêm as seguintes formas verbais:

Em PH, temos:

T1= 06 formas: andar, comeu, dançar, era, saiu

- T3 = 09 formas: brotando, era, esperando, fazer, ficou, foi, nascer, nasceu, plantou
- T6 = 16 formas: andar, mijando, andou, parou, apareceu, pegar, comprar, saiu, deu, viu, deu, fez, foi, joga, jogou

Em LL, temos:

T1 = 15 formas: acabou, almoçou, chegou, comeu, dançar, encontrou, era, foi, jogou, pegar, pegou, quebrando, saiu, tomar, ver

T3 = 14 formas: catando, crescendo, colher, estava, era, ficou, foi, ia, observando, passou, pegou, plantar, queria, ver, lanchar, largou

T6 = 22 formas: acabar, pegar, acabou, pegou, brincou, saiu, caiu, sujou-se, chutou, tomar, comprar, trocar, comprou, correndo, pegar, dançar, pegou, deu, saiu, encontrou, sujou-se, era, tomar, foi, trocar, jogou, lanchar, largou (22 palavras)

Donde podemos levantar a expressão dos seguintes processos:

Em T1 de PH: andar, comer, dançar, ser, sair (05 verbos)

Em T3 de PH: brotar, esperar, fazer, ir, nascer, plantar, ser (08 verbos)

Semiótica & ensino: uma proposta

Em T6 de PH: andar, aparecer, comprar, dançar, dar, fazer, ir, jogar, mijar, parar, pegar, sair, ter, ver (14 verbos)

Em T1 de LL: acabar, almoçar, chegar, comer, dançar, encontrar, ir, jogar, pegar, quebrar, sair, ser, tomar, ver (14 verbos)

Em T3 de LL: catar crescer, colher, estar, ficar, ir, observar, passar, pegar, plantar, querer, ser, ver (13 verbos)

Em T6 de LL: acabar, brincar, cair, chutar, comprar, correr, dançar, dar, encontrar, ir, jogar, lanchar, largar, pegar, sair, ser, sujar-se, tomar, trocar (19 verbos)

Os verbos encontrados nesses textos exprimem, predominantemente, processos *materiais* (M). E esse tipo de processo é passível de subdivisão em intransitivos e transitivos.

Os processos materiais intransitivos (MI) apresentam uma entidade participante, um agente do processo (ou desencadeador deste), que é gramaticalmente sujeito, ou seja, só ocorrem com movimento e são subdivisíveis em dois subtipos em função da presença ou ausência da ideia de locomoção:

a) intransitivos com locomoção do agente (MI1), como:

sair em “Viviane saiu do banheiro” (T1 de PH)

ou ir em “ele foi à sala-de-jantar” (T1 de LL);

b) intransitivos sem locomoção do agente (MI2), como:

brotar em “ele ficou brotando” (T3 de PH)

Alfabetização pela imagem

ou crescer em “Passou dias e dias o feijão foi crescendo.” (T3 de LL)

Os processos do tipo MI1 implicam movimento direcional marcado (deslocamento de “X” a partir de um ponto “A”), ou não-marcado.

Exemplos:

Ir em T1 de PH:

O moço saiu do banheiro foi pro quarto e do quarto foi para a cozinha e da cozinha foi dançar na sala e da sala foi pro corredor.

Sair e ir em T1 de LL:

Era uma vez o moço saiu do banheiro e foi pro quarto

Esses verbos selecionam agentes animados, ou não, que possam realizar os movimentos.

Em T6 de PH, temos: sair, ir, dançar, andar, parar, aparecer.

Em T6 de LL, temos: sair, ir, chegar, dançar, brincar, correr.

Todos são do tipo MI1, indicam movimentos ou atividades de diversas naturezas. Além disso, fica nítida a ideia de movimento sucessivo, contínuo, retomado, ou que cessa e recomeça. Nesses casos supõe-se muito provável a ocorrência de espaço — lugar — condição como elemento circunstancial.

Em T1 de LL, aparece processo do tipo MI2, material intransitivo que não implica movimento ou deslocamento no espaço ou no tempo. É um processo que exige como participante um agente animado humano: *almoçar*.

Semiótica & ensino: uma proposta

(...) pegou o sapato e as roupas depois disso ele foi à sala-de-jantar e almoçou

Temos ainda, em T3 de LL, processos materiais intransitivos como passar, crescer e ficar seguidos de elemento circunstancial.

Exemplo textual:

(...) Passou dias e dias o feijão foi crescendo. Passou mais dia cada dia ele ia crescendo. A Taynara ficou observando.

Os processos materiais transitivos (MT) apresentam dois participantes, um que é agente e outro que é meta ou objeto do processo, além de denotarem eventos ou atividades.

É possível ainda exprimir-se por processo materiais uma relação em que o objeto é resultante da ação do agente-sujeito. Isto implica a seleção de agentes a que seja possível atribuir condições de causar a ação de criação, produção, ou transformação do objeto.

Ex: O verbo fazer em T3 de PH

Era uma vez a mãe da garota foi fazer feijão a garota foi fazer pé-de-feijão e plantou e [ilegível] na janela

Observe-se que o uso do verbo fazer, na redação em estudo, demonstra emprego genérico e impreciso na combinatória agente—processo—meta.

Cumpra-se notar que, apesar da familiaridade com a temática do texto pictorial Catando feijão, o pequeno redator não trabalhou linguisticamente com tanta habilidade com o material do texto, como na primeira redação (T1 de PH).

Alfabetização pela imagem

Vê-se, no entanto, uso apropriado de plantar em T3 de LL, ainda que o objeto, ou meta do processo, esteja elíptico [Ø]:

Era um dia mamãe estava catando feijão e eu queria um feijão para plantar [Ø] dentro de uma vasilha. (...) Ela pegou ele e foi plantar [Ø] no quintal. Depois de uns dias ela foi colher uns feijões.

O apagamento do objeto não prejudica a compreensão do texto, uma vez que o contexto maior permite a recuperação do termo em elipse.

Em T1 de LL, temos: pegar, jogar, comprar, dar, como exemplos de processos materiais transitivos (MT).

Em T3 de LL, tomar, pegar, comer, encontrar, quebrar.

LL emprega, em T3, os seguintes processo materiais transitivos: pegar, catar, plantar, colher, além dos já comentados.

No entanto, em T6, retomada de Ida e volta, LL utiliza trocar, pegar, acabar, jogar, encontrar, comprar, dar, chutar, largar, sujar, como:

Era uma vez o moço saiu do banheiro e foi pro quarto *trocar* de roupa depois ele foi *lanchar* acabou e foi dançar e depois foi *pegar* o chapéu e saiu *pegou* uma maçã no pé e depois de acabar ele *jogou* a casca fora ele encontrou (...) ele foi *comprar* flores e *comprou* e *deu* [grifos nossos]

PH, em T3, tem percepção de processos verbais e de entidades nominais, mas não estabelece relação explícita entre eles nas estruturas oracionais. Os tipos de processo são apenas parcialmente apreendidos.

Semiótica & ensino: uma proposta

Podem-se contrastar T1 e T3 com T6 (todos de PH) para objetivar o quanto se amplia a percepção visual/pictorial e a representação linguística dos processos que podem ser entendidos em Ida e volta.

LL, nessa mesma fase dos trabalhos, produz um texto (T6) em que o número de processos representados (=16 verbos) é superior à soma dos levantados nos textos T1 e T3 (=15 verbos). Tais processos aparecem, então, com maior grau de precisão, de detalhamento.

Seguindo a análise dos verbos, temos processo verbal de diferente natureza, o dito comportamental (C) . Os verbos comportamentais (C) são predicadores mistos de processos materiais fisiológicos e de processos psicológicos de natureza mental, distinguindo-se pela característica de se relacionarem, a um só papel argumental, representado por agente animado que desempenha atividades sobre as quais não tem controle voluntário. Normalmente os resultados de processos comportamentais se encontram implícitos na própria ação verbal, raramente aparecendo explícitos argumentos que os representem.

Exemplo de T6 de PH:

(...) ele viu o cachorro mijando

Observe-se que nessa modalidade de processo, mijar, está presente um agente animado, caracterizado pela presença de argumento não-controlador, o cachorro.

Processo ainda não encontrado nos textos anteriores é o de valor relacional (R). O tipo de função exercida por este predicador é identificacional, porque estabelece uma relação entre um dado específico e um elemento identificador (identificado—identificador) (Halliday, 1985:131).

Alfabetização pela imagem

Em T3, de LL, temos processo relacional identificacional *estar*.

Ex: Era um dia mamãe estava catando feijão (...) e quando ela foi ver outra vez já estava um pé-de-feijão.

Em T6, LL emprega o verbo ser, para indicar o movimento final do texto como momento em que cessa o relato das atividades percebidas.

Ex: “E esse *foi* o fim!” [grifamos]

O grau de percepção da sequência de imagens do livro se amplia muito, quase que duplicando (de 20 para 35 predicções, cf. veremos no Quadro 02) o número de atividades designadas na redação.

Surgem também os processos mentais, na redação em discussão. Trata-se de eventos não-causativos de atividade mental que implicam o conhecimento ou a percepção por uma entidade-agente e outra entidade-objeto, segundo Halliday (1985) um receptor ou sensor e um fenômeno.

Exemplo de T6 de PH: *ver* — “ele *viu* o cachorro mijando”.

É um processo do tipo mental de percepção (MeP).

Em T3 de LL, temos os seguintes processos mentais:

Indicador de sensação (MeS): querer

Ex. Era um dia mamãe estava catando feijão e eu queria um feijão para plantar dentro de uma vasilha.

Indicador de percepção (MeP): *observar / ir ver*

Semiótica & ensino: uma proposta

Ex. (...) A Taynara ficou observando e quando ela foi ver outra vez já estava um pé-de-feijão.

Quanto a T6 de LL — produção no momento C, em que Ida e volta é trazido à releitura — aquele texto permite a detecção de maior grau na percepção das imagens e no domínio da estruturação linguística.

A análise dos processos predicadores utilizados por LL apresenta um conjunto bem mais numeroso de verbos que os de PH. No entanto, resguardadas as diferenças, ambos apresentam gradação ascendente, ou seja, uma progressão não só quantitativa de processos empregados, mas, principalmente, qualitativa. Os verbos presentes nos primeiros textos de ambos os sujeitos em foco são bem mais imprecisos, vagos, que os observáveis em T6 de PH e de LL.

LL apresenta, no momento A, relativamente, boa apreensão e boa expressão linguística da contínua movimentação que as imagens de Ida e volta podem sugerir. E uma avaliação superficial induziu-nos a supor que, comparativamente, PH apresentara progresso redacional enquanto que LL mantivera-se estável em seus padrões estruturais.

No entanto, após uma análise criteriosa, é perfeitamente perceptível o progresso de ambos os redatores — PH e LL — uma vez que, cada um em seu ritmo, apresentou aprofundamento na captação da mensagem pictorial e, conseqüentemente, aperfeiçoamento na conversão verbal das histórias lidas.

A análise dos processos verbais utilizados permite a avaliação do grau de percepção apresentado pelos sujeitos tanto na leitura das imagens quanto na composição de seus textos escritos, pois a seleção e a combinação das formas verbais refletem o amadurecimento do processo perceptivo visual-cognoscitivo-icônico e o domínio da língua em sua modalidade escrita.

6.3 — A seleção vocabular: substantivos e verbos.

Nesse nível, interessa-nos identificar as ideias apreendidas na leitura dos LSL e as formas linguísticas utilizadas para exprimi-las. Considerou-se essencialmente o plano gramatical, através da observação das estruturas oracionais e dos seus constituintes.

Supõe-se, em princípio, que nas estruturas oracionais devem combinar-se itens léxicos nominais — tomados como entidades, indivíduos ou coisas — que participam de processo linguísticos representados por verbos. Os diversos processos podem vir circunstancializados, ou seja, com indicação de tempo, espaço, ou condições em que ocorrem. Os elementos circunstanciais vêm expressos por meio de advérbios, locuções adverbiais ou sintagmas nominais preposicionados de valor adverbial.

Examinando gradualmente as estruturas gramaticais assim entendidas, parece possível verificar em que medida a leitura das imagens leva o aluno a apreender os dados pictóricos como realidade abstrata, conceitual, que ele transpõe para a língua.

Ao converter para o texto escrito esses elementos do plano abstrato conceitual, o aluno deixaria transparecer, em diferentes planos, o grau de domínio da língua que vai adquirindo.

No plano léxico, por exemplo, refletem-se a percepção de elementos da realidade pictórica e os diversos processos de que tomam parte. A combinação desses elementos nominais ou verbais com modificadores (determinantes, quantificadores, adjuntos adverbiais) vai revelar maior grau de detalhamento na apresentação dos fatos e maior domínio dos recursos da língua para a expressão precisa e específica dos elementos nominais e dos processos verbais.

Semiótica & ensino: uma proposta

Assim, do ponto de vista da representação, buscou-se observar o grau de apreensão do universo de referência dos livros como dados do real e a maneira de traduzir esses dados por meio de recursos gramaticais, estruturas oracionais de maior ou menor complexidade. Foram objeto de exame os aspectos das estruturas gramaticais que discutiremos a seguir.

Para facilitar a compreensão da análise dos elementos focalizados nesta etapa do trabalho, utilizamos os seguintes critérios:

- apresentação dos itens léxicos em ordem alfabética;
- sinais utilizados junto aos itens levantados e comentados, conforme o quadro abaixo:

QUADRO Nº 01
Convenção para leitura dos itens lexicais assinalados
[nº] = número de ocorrências no texto
[@] = participa de perífrase verbal
(*) = item empregado em combinação imprópria
(\$) = integrante de conglomerado de verbo + complemento.

SUBSTANTIVOS:

T1 de PH	T3 de PH	T6 de PH
Banheiro	Feijão	Árvores
Corpo	Garota [2]	Banheiro
Maçã	Janela	Bicicleta [2]
Rua	Mãe	Bola
Viviane	Noite	Cachorro
	Pé-de-feijão	Caroço
		Casa [2]
		Chapéu
		Corredor
		Cozinha [2]

Alfabetização pela imagem

T1 de LL	T3 de LL	T6 de LL
Banho	Sai [2]	Banho
Bola	Dias [2]	Bicicleta
Chapéu	Feijão	Bola [2]
Garoto	Feijões	Cachorro
Janela	Mamãe	Casca
Lixeira	Pé-de-feijão	Casinha
Maçã	Quintal	Chapéu
Moleque	Taynara	Fim
Perna-de-pau	vasilha	Flores
Pés		Lixeira
Quarto		Maçã
Resto		Moça
Roupas		Moço
Sala de jantar		Pé (=árvore)
Sapato		Quarto
Vez		Roupa
vizinha		Tinta
		Velhinha
		Veze
		vidraça

VERBOS:

T1 de PH	T3 de PH	T6 de PH
Andar [@]	Brotando [@]	Andar [@]
Comeu	Era	Andou [3]
Dançar [@]	Esperando [@]	Apareceu
Era	Fazer (*) [2]	Comprar [@]
Foi [2] [@]	Ficou [3] [@]	Dançar [@]
Saiu	Foi (ir) [2] [@]	Deu
	Nascer [@]	Fez
	Nasceu	Foi [8] [@]
	plantou	jogar
		Jogou
		Mijando
		Parou

Semiótica & ensino: uma proposta

		Pegar [2] [@]
		Saiu [3]
		Tinha
		Viu

T1 de LL	T3 de LL	T6 de LL
Acabou [2] [@]	Catando	Acabar [@]
Almoçou	Colher	Acabou [@]
Chegou	Crescendo [2]	Brincou
Comeu	Era	Caiu
Dançar	Estava [2] [@]	Chutou
Encontrou	Ficou [1] [@]	Comprar [@]
Era	Foi [2]	Comprou
Foi (ir) [3] [@]	la	Correndo
Jantar	Observando	Dançar
Jogou	Passou	Deu
Pegar [@]	Pegou	Encontrou
Pegou [3]	Plantar	Era
Quebrando [@]	Queria	Foi (ir) [9] [@]
Saiu	ver	Jogou
tomar		Lanchar
		Largou
		Pegar [2]
		Pegou [2]
		Saiu [4]
		Sujou-se
		Tomar [@]
		trocar

Quadro N° 02		
Quadro quantificador do vocabulário levantado:		
	Substantivos	Verbos
T1 de PH	05	06
T3 de PH	07	09

Alfabetização pela imagem

T6 de PH	19	16
Total	31	31
T1 de LL	17	15
T3 de LL	09	14
T6 de LL	20	23
Total	46	51

Os dados do Quadro nº02 demonstram o aumento do número de itens vocabulares substantivos e verbais. Isto vem a comprovar que a apreensão dos dados pictoriais foi aprofundando-se à medida que o trabalho com os LSL se desenvolvia.

Tanto a designação — ou nominalização — dos seres e coisas retratados nas histórias figurativas, quanto a representação dos processos iconicizados nas imagens vai demonstrando-se mais detalhada, uma vez que o vocabulário do início do processo de transcodificação — do não-verbal ao verbal escrito — vai sendo acrescido de mais e mais itens léxicos.

Ao lado do acréscimo de itens lexicais, vê-se ainda o emprego ampliado de um mesmo item, no entanto, funcionando como diferente signo, por meio da homonímia e de empregos fraseológicos.

Exemplos:

De homonímia: *foi* usado como flexão de *ir* e como flexão de *ser*, em T6 de LL

Era uma vez o moço saiu do banheiro e *foi* pro quarto trocar de roupa depois ele *foi* lanchar acabou e *foi* (...) *foi* tomar banho e esse foi o fim! [grifamos]

Foi = flexão de ir

Semiótica & ensino: uma proposta

Foi = flexão de ser

De empregos fraseológicos: pé

Em T1 de LL: Era uma vez um garoto muito levado ele acabou de tomar banho com os *pés* todo molhado [grifamos]

Em T3 de LL: (...) quando ela foi ver outra vez já estava um *pé-de-feijão* [grifamos]

Em T6 de LL: (...) saiu pegou uma maçã no *pé* e depois de acabar ele jogou a casca fora [grifamos]

É uma constante nos textos em análise o emprego do verbo ir em construções perifrásticas. Temos, então:

T1 de PH: foi dançar / foi andar

T3 de PH : foi fazer [2]

T6 de PH: foi dançar / foi pegar o chapéu / foi jogar bola / foi pegar a bicicleta / foi andar de bicicleta

T1 de LL: foi dançar / foi pegar

T3 de LL: foi crescendo / ia crescendo / foi ver / foi plantar

T6 de LL: foi trocar de roupa / foi lanchar / foi dançar / foi pegar o chapéu / foi comprar flor / foi pegar a bicicleta / foi tomar banho

Cumpra observar, no entanto, particularidades no emprego da forma foi em T1 de PH:

O moço saiu do banho e foi pro quarto.

Trata-se de uso simples, fora de perífrase verbal. Nesse trecho, predomina a noção de ir propriamente dita, enquanto nas

Alfabetização pela imagem

conjugações perifrásticas tal verbo atua como um elemento que acresce ou reitera o detalhamento do processo em realização depreendido da leitura das imagens dos LSL.

Em T6 de LL:

fragmento A: ele *foi* à sala de jantar

fragmento B: “E esse *foi* o fim!”

O domínio das formas da língua parece destacar-se, entre outros pontos a observar, quando o usuário é capaz de lançar mão de significantes idênticos e empregá-los com significados distintos. O fragmento A apresenta o uso de foi (verbo IR) em conjugação simples, já apontado em excerto de texto de PH. Entretanto, o fragmento B focaliza o emprego de foi como uma forma do verbo ser, depois de aparecer — no mesmo texto — 08 (oito) vezes como flexão de ir. Se se levar em conta que é a frase que fecha a história, pode-se concluir da propriedade do uso, uma vez que ir é verbo de processo material, indicador de movimento, enquanto ser, na estrutura em questão, tem valor relacional identificacional.

Ainda sobre a forma foi, já que se está falando de representação, cumpre lembrar que a frequência desse item léxico foi recorde, visto que PH utilizou-se 12 (doze) vezes como flexão de ir, e LL empregou-a 13 (treze) vezes com o mesmo valor, qual seja o de identificador de deslocamento espacial (Ex: foi andar na rua) ou temporal (Ex: foi crescendo).

Comparando-se os LSL que serviram de pré-texto para as redações em discussão, percebe-se que, do crescimento da capacidade de apreensão de detalhes dos quadros, resultou aumento de pormenorização representativa no plano linguístico. Isto ficou mais fortemente marcado em T6 de PH e de LL, nos quais a reiteração da

Semiótica & ensino: uma proposta

forma foi indica a captação do movimento que é predominante no texto Ida e volta, representado pictorialmente pela sucessão das pegadas que atravessam todos os quadros da história.

Observe-se que os dados léxicos indicam crescente emprego de itens vocabulares para designar entidades e processos.

Considerados os textos de T1 a T6 — de PH — vê-se que há aumento do grau de percepção dos dados imagísticos, o que está refletido no maior número de elementos nominais e verbais que constituem a representação linguística do texto pictorial lido: o número de itens é triplicado quanto aos verbos e quadruplicado quanto aos substantivos. Portanto, a evolução é óbvia.

O constatado, no exame da estruturação oracional juntamente com os processos textuais responsáveis pela coerência e pela coesão, nos textos de PH e LL, caracteriza a evolução de características do gênero descritivo-narrativo e pode ser tido como um resumo do que se vê nos demais textos do corpus, por conseguinte, o quadro apresentado é generalizável.

6.4 — A COMBINATÓRIA VOCABULAR NA ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL

A partir dos subsídios adquiridos com o exame do léxico e da predicação, seguimos tentando descrever os processos estruturais utilizados pelos alunos PH e LL nos momentos A, B e C, com vistas a detectar o desenvolvimento de suas respectivas escrituras.

Para viabilizar a expressão diagramática das estruturas em análise, estabelecemos alguns critérios e a eles aliamos símbolos que visam a objetivar a leitura dos dados expressos.

Ei-los explicitados no quadro a seguir.

Alfabetização pela imagem

QUADRO Nº 03	
SÍMBOLOS	NOÇÕES
Elemento não-marcado	Participante(s) presente(s) e adequadamente representado(s)
[Ø]	Apagamento com recuperação
[Ø]?	Apagamento irrecuperável
[S.R.]	Constituinte exigido, mas sem representação
[D]	Pronome(s) com função referencial ou dêitica (relação unívoca)
[D?]	Pronome(s) com função referencial ou dêitica ininteligível (relação equívoca)
[sublinhados à esquerda / estruturas de uma linha / sem nº]	Marcadores discursivos predominantemente interacionais (situam o interlocutor)
[sublinhados à direita]	Marcadores discursivos predominantemente textuais (estruturadores)

Examinaremos, então, as estruturas oracionais presentes em T1 de PH:

Viviane / saiu / do banheiro /com o copo molhado

ela [D] foi [Ø]
 [Ø] / dançar
 ela [D] / foi [Ø]
 [Ø] / andar / na rua
 ela [D] / comeu a maçã

As pegadas presentes no livro forma representadas na redação por ser humano, feminino, chamado Viviane.

As diversas ações expressas por sair, ir + dançar, ir + andar e comer têm como sujeito Viviane, na primeira estrutura, e o pronome ela, empregado referencialmente, nas demais estruturas.

Semiótica & ensino: uma proposta

Há 05 (cinco) estruturas com verbo de movimento intransitivo. Nas estruturas 01 e 04-05, as ações são circunstancializadas. Em 01, a ação de sair é acompanhada da indicação do lugar que serve de ponto de partida para o movimento; em 04-05, a ação de andar é acompanhada da indicação do lugar em que se processa o movimento.

Há ainda a indicação da maneira ou modo em que se encontra o sujeito ao sair de um local de banho, na estrutura 01. Esses elementos circunstanciais são respectivamente:

Saiu 1. do banheiro / 2. com o corpo molhado
Andar 1. na rua

Os três constituintes circunstanciais são adequadamente apresentados em sintagmas posicionados.

Na estrutura de 06 ocorre o verbo de processo material comer, e o constituinte objeto desse processo — maçã — tem o significado de objeto comestível, exigido pela combinatória de comer.

Embora não haja completa apreensão de diferentes e numerosas atividades sequencialmente acompanhadas no LSL, o aluno apresenta em forma gramatical adequada os processos que transpôs para sua redação.

Cumprê salientar que, nesse nível de análise, começa-se a palmilhar a coerência textual a partir dos recursos de coesão — lógica (pela ordenação adequada) ou gramatical (emprego de nexos gramaticais) — que possam emprestar aos textos produzidos um mínimo de unidade.

Convém lembrar que a aferição de uma coerência textual não pode partir de pressupostos, mas deve ser fundada no texto em si

Alfabetização pela imagem

(incluindo seu contexto de produção), enquanto objeto de análise, uma vez que em se tratando de produto particular, individual, vai, certamente, apresentar marcas estruturais específicas e inusitadas — mormente em textos de redatores incipientes.

Nos textos em questão, em que a justaposição de orações é o processo mais constante (e esperado), a responsabilidade da coesão gramatical fica quase em sua maior parte por conta dos marcadores circunstanciais (indicadores, de tempo, lugar, modo, etc.), da coesão lexical e dos recursos específicos como a repetição ou o uso excessivo do e, como nexos polivalentes (com valor aditivo, adversativo, conclusivo, explicativo, etc.) — coesão conjuntiva. Tudo isso, possivelmente, ainda como vestígio do uso oral transposto para a escrita.

Examinados os textos, ver-se-á que o mesmo aluno PH não consegue chegar a igual adequação na representação das estruturas do T3, no momento B.

Ei-las:

01. a mãe da garota / foi [@]
02. [Ø] / fazer (*) / feijão
03. a garota / foi [@]
04. [Ø] fazer (*) / pé-de-feijão
05. [S.R.] / plantou / [S.R.] / na janela
06. [S.R.] / nasceu
07. [S.R.] / ficou / a noite
08. ele [D?] / ficou [@]
09. [Ø] brotando
10. ela [D?] / ficou

Semiótica & ensino: uma proposta

11. [Ø] / esperando

12. [Ø?] / nascer

Nas estruturas 01, 02, 03 e 04, o aluno não encontra os verbos específicos que designam os processos materiais de fazer representados nas imagens figurativas. Usa, por isso, em sua redação a mãe da garota e a garota como sujeitos-agentes de ações genéricas expressas pelo termo superordenado fazer. Os objetos dessas ações genéricas são: em 02, feijão, e pé-de-feijão em 04. Os participantes dos processos pictoriais foram adequadamente apreendidos, houve percepção do tipo de processo material em que atuam — e que corresponde a fazer —, mas as designações específicas desses processos não foram usadas na redação (cf. catar / plantar).

As estruturas seguintes, 05, 06 e 07 mostram apropriada representação na escrita dos processos materiais plantar, nascer, ficar com omissão dos participantes agente ou objeto desses predicados verbais. Como o livro induzira o emprego de quatro diferentes sintagmas nominais (a mãe da garota, a garota, o feijão e o pé-de-feijão) nas estruturas precedentes (01 a 04), percebe-se que a redação não fornece de modo claro as noções presentes nas figuras; e que, nas estruturas 05 e 06, era preciso explicitar que — [a garota] plantou [o pé-de-feijão] na janela // e que [o pé-de-feijão] nasceu — sem que o texto torna-se ininteligível.

Por conseguinte, 07 é também ininteligível e se torna difícil a recuperação dos referentes dos pronomes ele e ela usados como agentes/sujeitos em 08 e 10.

Com base nesses dados, é possível verificar, no momento C, o grau de domínio da língua que o aluno PH passa a ter para representar por meio de estruturas linguísticas as sequências pictoriais lidas. Em T6, PH é muito mais preciso. Temos:

Alfabetização pela imagem

01. O moço / saiu / do banheiro
02. [Ø] / foi / pro quarto
03. do quarto / [Ø] / foi / para a cozinha
04. da cozinha / [Ø] / foi [@]
05. [Ø] / dançar / na sala
06. da sala / [Ø] / foi / pro corredor
07. [Ø] / pegar / chapéu
08. [Ø] / saiu / de casa
09. a árvore / tinha / maçã
10. ele[D] / saiu / em reto
11. ele[D] / jogou o caroço / no lixo
12. [Ø] / andou / reto
13. ele[D] / viu o cachorro
14. [Ø] / mijando
15. [Ø?] / foi / para casa dele [D?]
16. o moço / parou / para
17. [Ø] / comprar / flor
18. [Ø] / andou / reto
19. [Ø] / viu / a vovó
20. [Ø] / deu / a flor / para a vó
21. ele[D] / andou / reto
22. o perna-de-pau / apareceu
23. ele[D] / foi [@]
24. [Ø] / jogar / a bola
25. ele[D] / foi [@]
26. [Ø] / pegar / a bicicleta
27. ele[D] / foi [@]
28. 0 / andar / na bicicleta

Semiótica & ensino: uma proposta

Uma análise das diversas estruturas mostra emprego adequado dos participantes das ações verbais, tanto dos que atuam como agentes/sujeitos quando dos que atuam como objeto/meta, na sequência de processos.

Há mudança de sujeito quando necessário (09 e 22) e clara menção de diferentes objetos. Ao que tudo indica, além de domínio linguístico do tipo de processo e adequada representação dos constituintes agente e objeto dos diferentes verbos, a redação revela preocupação em indicar pormenorizadamente os dados circunstanciais em que se realizam as ações verbais.

O emprego de sintagma preposicionado ou de sintagma adverbial precedidos de preposição é o elementos de que se vale o redator para especificar o deslocamento no espaço, de um lugar para outro, dos processos linguisticamente registrados.

Ilustraremos de modo semelhante, a representação das estruturas dos textos do aluno LL:

Vejamos o T1 de LL:

01. *Era uma vez* / um garoto muito levado
02. ele[D] / acabou de [@]
03. [Ø] / tomar banho / com os pés todo molhado
04. [Ø] / chegou / no quarto
05. [Ø] / pegou o sapato e as roupas / *depois disso*[D]
06. [Ø] / foi / à sala de jantar
07. [Ø] / almoçou / *depois*
08. ele[D] / foi [@]
09. [Ø] / dançar / um pouco / *depois*
10. ele[D] / pegou / o chapéu

Alfabetização pela imagem

11. [Ø] / saiu
12. ele[D] / foi [@]
13. [Ø] / pegar / maçã
14. [Ø] / comeu / ela[D] toda
15. [Ø] / jogou / o resto / nas lixeira / *logo depois*
16. ele[D] / encontrou / o perna-de-pau / *ai*
17. ele[D] / pegou / a bola
18. [Ø] acabou [@]
19. [Ø] / quebrando / a janela da vizinha

O que se depreende de imediato em T1 de LL é relativa regularidade estrutural em que sujeito-agente e sujeito-objeto, quando exigidos, são representados por pronomes cujos referentes são facilmente recuperados quando usada a estrutura [Ø] para sujeito, por exemplo.

Há um grau de precisão notável na seleção dos verbos representativos de processos materiais indicadores de atividade em que o agente e o objeto são perfeitamente inteligíveis. Vê-se que a transposição das estruturas imagísticas para as linguísticas não apresentou grandes dificuldades para o aluno LL, nesse primeiro momento diante do Ida e volta, visto que pudera captar elementos representáveis linguisticamente por meio de determinantes nominais e/ou circunstancializadores presentes nos quadros e expressá-los com formas da língua adequadamente, o que será visto adiante em seções específicas.

A presença de conjugações perifrásticas que acrescentam nuances aspectuais aos processos representados no LSL vem acentuar o grau de domínio estrutural de LL em T1.

Vejam-se os exemplos:

Semiótica & ensino: uma proposta

01 + 02: (ele) acabou de tomar (banho) — noção de ação concluída há pouco;

Estruturas 17 + 18: (ele) acabou quebrando (a janela da vizinha) — noção de ação consequente.

É de se observar também a presença de participantes objetos em estruturas sintáticas complexas, o que já encaminha a discussão para a questão dos encadeamentos formais. Ex: 04 = [Ø] / pegou/ o sapato e as roupas

Passando para o T3 de LL, temos a seguinte estruturação:

01. Era um dia
02. / mamãe / estava catando (\$) / feijão
03. eu [D] / queria / um feijão / para
04. [Ø] / plantar / dentro de uma vasilha
05. dias e dias / foi crescendo (\$)
06. mais dia / passou
07. cada dia
08. /ele [D] / ia crescendo (\$)
09. a Taynara / ficou [@]
10. [Ø] / observando / [S.R.] / quando
11. ela [D] / foi [@]
12. [Ø] / ver / [Ø?] / outra vez
13. [Ø?] / já / estava / um pé-de-feijão
14. [Ø] foi [@]
15. [Ø] / plantar / [S.R.] / no quintal
16. depois de uns dias
17. / ela[D] / foi [@]

Alfabetização pela imagem

18. [Ø] / colher / uns feijões

Percebe-se, então, aparente recuo no grau de domínio da estruturação linguística do aluno LL no momento B. Se compararmos com o que se deu com o aluno PH, é possível fazer alguma correlação com o tipo de sequência figurativa observada em Catando feijão, uma vez que os dois alunos apresentaram mudança, com traços de regressão, na representação linguística da história lida.

No T3 de LL, temos — até a estrutura 07 — uma organização sintático-semântica inteligível, o que parece indicar uma transferência direta entre o percebido nas imagens e o expresso na redação. No entanto, a partir da estrutura 09, começam a ocorrer omissões de elementos não-recuperáveis — a despeito da contextualização — tornando o texto truncado.

Na parte inteligível do texto (até 07), vê-se um grau de pormenorização bastante elevado no que tange às determinações e circunstancializações. E em relação ao T1 do mesmo aluno fica patente uma evolução do grau de expressão linguística de tais caracterizadores, conforme veremos adiante.

As estruturas depreendidas de T6 de LL — produzido no momento C — são as seguintes:

01. o moço / saiu / do banheiro
02. [Ø] foi / pro quarto
03. [Ø] / foi [@]
04. [Ø] / trocar / de roupa/ *depois*
05. ele [D] / foi [@]
06. [Ø] / lanchar
07. [Ø] / acabou / [S.R.]

Semiótica & ensino: uma proposta

08. [Ø] / foi [@]
09. [Ø] / dançar / *depois*
10. ele [D] / foi [@]
11. [Ø] / pegar / o chapéu
12. [Ø] / saiu
13. [Ø] / pegou / uma maçã / no pé / *depois de*
14. [Ø] / acabar
15. ele [D] / jogou / a casca / fora
16. ele [D] / encontrou / um cachorro / *depois*
17. ele [D] / foi / para a casinha dele [D?]
18. ele [D] / foi [@]
19. [Ø] / comprar / flores
20. [Ø] comprou / [Ø]
21. [Ø] / deu / à velhinha
22. ele [D] / pegou / a bola
23. [Ø] / brincou / um pouco
24. ele [D] / chutou / a bola / na vidraça da moça
25. ele [D] / saiu / correndo
26. ele [D] / foi [@]
27. [Ø] / pegar / a bicicleta
28. [Ø] saiu / *depois*
29. ele [D] / caiu
30. [Ø] / largou / [S.R.]
31. [Ø] / sujou / se [D] / de tinta
32. [Ø] foi [@]
33. [Ø] / tomar / banho
34. *o fim / foi / esse* [D] (invertemos a ordem textual)

Alfabetização pela imagem

Levantamos como importantes desse estágio do aluno LL os seguintes pontos: o número de elementos irrecuperáveis, de pronomes em uso equívoco e de constituintes exigidos não-expressos, comparado com o número de apagamentos recuperáveis, de pronomes em uso unívoco e de estruturas completas (segundo a predicação selecionada), já demonstra que a nova leitura de Ida e volta foi feita com maior grau de maturidade aperceptiva dos elementos pictóricos e representada linguisticamente por meio de combinatórias sintático-semânticas mais elaboradas, levando-nos a supor que as atividades desenvolvidas a partir dos textos-sem-palavras propiciam transferência de mecanismos perceptivos-estruturacionais para o processo de redigir.

Para facilitar a visualização do andamento dos dois alunos nos três momentos em foco, apresentamos a seguir um quadro-resumo das ocorrências dos elementos comentados nas estruturas em análise. Outrossim, informamos que os constituintes foram contados unitariamente, independentemente do número de integrantes internos de cada um deles.

Vamos ao quadro:

QUADRO N° 04						
Quantitativo dos constituintes oracionais em foco						
Ícone usado	N° de ocorrências por texto					
	Textos de PH			Textos de LL		
Não-marcado	14	20	65	41	36	60
[Ø]	02	04	16	11	06	24
[Ø?]	00	01	01	00	02	00
[S.R.]	00	04	00	00	02	02
[D]	03	00	07	09	07	12
[D?]	00	02	01	00	00	01
[Marcadores à esquerda]	00	00	00	01	03	01
[Marcadores à direita]	00	00	00	05	01	05

Semiótica & ensino: uma proposta

Cumpra esclarecer que na representação não-marcada estão incluídos constituintes circunstancializadores.

Observe-se que há uma coincidência no número das expressões circunstanciais nominais representadas verbalmente em T6 nos textos produzidos por PH e LL, respectivamente, no momento C. Numa análise apriorística, poderíamos supor que a sequência figurativa teria sido apreendida em igual proporção pelos dois alunos, no que respeita à circunstancialização dos processos ou mesmo das situações globalmente tomadas. Isto é o que focalizaremos na seção seguinte.

Considerados os dados obtidos, é possível concluir que, assim como a captação/expressão de processos verbais e a seleção dos verbos e substantivos, a combinatória vocabular na estruturação textual foi indubitavelmente produtiva. Basta sejam observados os quantitativos que indicam os elementos não-marcados e os compare com os demais expressos no quadro, para que seja constatado o progresso dos dois pequenos redatores que, nessa fase da exposição da experiência realizada, simbolizam o universo pesquisa.

Tomando por base o número de itens léxicos atualizados em T1, PH representa os que usaram em média 23 (vinte e três) palavras; e LL, os que utilizaram 47 (quarenta e sete) palavras, aproximadamente. Daí podermos generalizar os comentários aos demais integrantes da classe-piloto.

6.5 — Expressão das circunstâncias

Nossa análise constatou que essa etapa da organização textual vai demonstrando maior grau de complexidade diretamente relacionado com o grau de percepção do real, uma vez que indica a situação dos seres no quadro e atualizados pelo emissor, parece ser possível

Alfabetização pela imagem

inferir o grau de atenção e retenção que aquele possui, além de demonstrar a sua capacidade de manifestar sua experiência linguisticamente de modo claro.

Tanto os determinantes de nomes quanto os sintagmas adverbiais vão funcionar não só como identificadores situacionais, mas também como elementos referenciais ou facilitadores da interação emissor&receptor.

Utilizamos uma série de perguntas-chave por meio das quais parecemos ser possível identificar o tipo de circunstancialização depreendida das imagens e expressa linguisticamente. São elas:

- quando? – para localizadores temporais;
- onde? – para localizadores espaciais, englobando as noções de origem (de onde), destino (para onde), itinerário (por onde), espaço pontual e durativo (onde propriamente dito);
- como? – para indicar os indicadores de modo;
- quanto? – indicativo dos intensificadores ou *quantificadores*
- para quê – para indicar finalidade
- com quê? – para depreensão dos *meios* e *instrumentos*
- em/de quê? – indicador de instrumento de processo material dinâmico e não-durativo.

Usando tal esquema, apresentaremos em forma de quadro os circunstancializadores presentes nas redações em estudo.

Semiótica & ensino: uma proposta

QUADRO Nº 05		
Nº do texto	Perguntas-chave	Expressões levantadas
T1 de PH	Quando?	Depois
	Onde?	Do banheiro / na rua
	Como?	Com o corpo molhado
T2 de PH	Quando?	À noite
	Onde?	Na janela
T3 de PH	Quando?	Depois
	Onde?	Do banheiro / pro quarto/ do quarto / para a cozinha / da cozinha / na sala / da sala / pro corredor / de casa / no lixo / para a casa dele /
	Como?	Em reto / reto
	Em quê?	Na bicicleta
T1 de LL	Quando?	Depois disso / depois / um pouco depois / logo depois / aí
	Onde?	No quarto / à sala d jantar / na lixeira
	Como?	Com os pés todo molhados
T2 de LL	Quando?	Já / depois de uns dias
	Onde?	Dentro de uma vasilha / no quintal
T3 de LL	Quando?	Depois [4]

Alfabetização pela imagem

	Onde?	Do banheiro / pro quarto / no pé / fora / para a casinha dele / na vidraça da moça
	Quanto?	Um pouco
	Com quê?	De tinta

Vale acrescentar que também foram utilizadas expressões circunstanciais nas quais figuram formas verbais.

Finalizando, exemplificaremos com circunstancializadores oracionais.

Exemplos textuais, em T3 de PH:

Ele ficou brotando e ela ficou *esperando nascer*
(noção: *modo*)

Em T3 de LL:

Passou dias e dias o feijão foi crescendo. Passou mais dias cada dia ele ia crescendo. A Taynara ficou observando e quando ela foi ver outra vez já estava um pé de feijão. Ela pegou ele e foi plantar no quintal. Depois de uns dias ela foi colher uns feijões. (noção: tempo) [grifos nossos]

Em T6 de PH:

Ele viu o cachorro mijando e depois foi para casa dele e o moço parou para comprar flor (noções: modo e finalidade, respectivamente) [grifos nossos]

EM T6 de LL:

Semiótica & ensino: uma proposta

(...) saiu pegou uma maçã no pé e depois de acabar ele jogou a casca fora (noção: tempo) [grifos nossos]

Seguindo a metodologia de exposição, apresentaremos um pequeno quadro quantificador das expressões de circunstância apresentadas no Quadro n° 05.

QUADRO N° 06		
Quantificador de expressões nominais de circunstância		
N° do texto	Circunstância	ocorrências
T1 de PH	Tempo	01
	Lugar	02
	Modo	01
T3 de PH	Tempo	01
	Lugar	01
T6 de PH	Tempo	01
	Lugar	11
	Modo	02
	instrumento	01
T1 de LL	Tempo	05
	Lugar	03
	modo	01
T3 de LL	Tempo	03
	lugar	02
T6 de LL	Tempo	04
	Lugar	06
	Intensidade	01
	instrumento	01

Como se vê no levantamento apresentado, a presença de circunstancializadores vai ganhando maiores proporções à medida que o aluno adquire domínio das estruturas da língua escrita. Então,

Alfabetização pela imagem

ele passa a operar com os modificadores de tempo, lugar, modo, finalidade etc., com precisão.

No início da experiência, víamos textos em que advérbios eram utilizados aparentemente sem maior critério: quase sempre como recursos de circunstancialização que pareciam pouco adequados, até então.

Observem-se as estruturas de T3 de FR:

01. A mulher / tá [@]
02. [Ø] / plantando / o feijão
03. A mulher / botou / o feijão / na janela / *ái foi*
04. ele [D] nasceu / na janela
05. ela [D] / ficou
06. [Ø] / olhando / pro feijão
07. o feijão / nasceu / grande / *ái foi*
08. ela [D] / tirou / [Ø] / do vaso
09. [Ø] / plantou / na terra / *ái foi*
10. o feijão / ficou / muito grandão / na terra / *ái foi*
11. ela / pegou / o feijão

Empregou a forma ái foi 04 (quatro) vezes. Contudo, os valores depreensíveis para a expressão no contexto são: em 03 — e / então; em 07 e 10 — depois e em 09: em seguida. Observamos depois da análise que se tratava de tentativa incipiente de emprego de marcas explícitas de coesão conjuntiva temporal.

Se compararmos as estruturas de T3 com as de T5 — ambos os textos de FR — veremos que, no momento C, esse aluno já conseguiu construir um outro modelo de texto, onde as circunstâncias aparecem adequadamente construídas e colocadas.

Semiótica & ensino: uma proposta

Vamos às estruturas de T5 de FR:

01. O cachorro / botou / o regador / no rabo
02. A formiga / pulou / na panela
03. O cabrito / está [@] /
04. [Ø] / correndo [@] / com o prato
05. O rato / ta / no banco
06. O ratinho / está / no barco
07. O coelho / está / na janela
08. O papagaio / está [@] /
09. [Ø] / olhando [@] /

Lançando mão de sintagmas preposicionados, FR situa os seres e os processos de forma clara e precisa, deixando a coesão por conta da seriação das cenas descritas, numa sucessão de orações independentes. Vê-se, então, que, diferentemente dos processos usados de T1 a T4 — construções encadeadas por meio de nexos vocabulares — FR estabelece a conexão das orações em T5 através do paralelismo das estruturas, processo intertextual, associando a ordem dada às orações à ordenação das páginas da história contada no LSL. Isso lhe permitiu operar mais detalhadamente com os circunstancializadores, conseqüentemente, objetivando a descrição.

Pudemos constatar a presença desse mesmo fato nas seguintes redações: T2, T5 e T6 de GI; T5 de JU; T2, T3, T5 e T6 de LE e T6 de MI.

Num primeiro momento, chegamos a pensar que a mudança de uma estruturação com tendência hipotática para um modelo paratático pudesse significar um afastamento dos padrões da língua escrita, por conseguinte, uma impregnação das estruturas do uso oral. Contudo, analisando mais detidamente os textos em questão, pudemos concluir

Alfabetização pela imagem

que aquela mudança estrutural, ao contrário, indicava um mergulho mais profundo nos esquemas do texto pictorial e amadurecimento do domínio da forma escrita da língua, a ponto de viabilizar a opção de marcar, nas margens direita ou esquerda, o tipo de relação entre as estruturas de seu texto por meio de coesores conjuntivos (a, mas) ou de relacioná-las pela organização paralelística do texto.

À guisa de comprovação, vejamos as estruturas de T6 de LE:

01. O homem / tem / uma camisa do super-homem e uma
camisa de marinheiro
02. O homem / partiu / o pão e
03. [Ø] / tomou / o suco e
04. [Ø] / foi / para rua
05. O homem / ligou / o toca-disco e
06. [Ø] / ficou
07. [Ø] / dançando
08. O homem / pegou / um chapéu e
09. [Ø] / foi [@]
10. [Ø] / passear
11. O homem / saiu / de casa e
12. [Ø] / foi [@]
13. [Ø] / pegar / uma maçã / para
14. [Ø] / comer / [Ø]
15. O homem / acabou de
16. [Ø] / comer / a maçã e
17. [Ø] / jogou / [S.R.] / no lixo
18. O homem / encontrou / o cachorro
19. [Ø] / fazendo / xixi
20. o cachorro / foi / pra casinha dele [D]

Semiótica & ensino: uma proposta

21. O homem / comprou / uma flor e
22. [Ø] /deu / [S.R.] / para a vovozinha
23. O homem / jogou / a bola e
24. [Ø] / quebrou / o vidro
25. O homem / foi / no ciclista
26. O homem / saiu / com a bicicleta e
27. [Ø] / derrubou / a escada

O elemento grifado indica as estruturas em que o autor combinou a descrição simples — orações absolutas e independentes — com um modelo descritivo mais complexo onde não emprega apenas orações coordenadas com nexos conjuntivo expresso, mas nexos textuais com o e conjuntivo em função coesiva, ou seja, estruturadora do texto; assim demonstra que o progresso no domínio dos padrões da escrita já lhe permitem dar tratamento diferenciado às relações entre orações: ora fecha a frase com circunstancializador (04, 17, 20 e 25) ou este é seguido de outro evento (11—12, 26—27); ora a cadeia com outra por meio da justaposição (01—02, 04—05, 17—18, 19—20—21, 22—23, 24—25—26) ou da conexão explícita (02—03—04, 05—06, 08—09, 11—12, 16—17, 21—22, 23—24, 26—27). Vemos ainda a opção por expressar as circunstâncias por meio de sintagmas oracionais, como em: 06—07; 09—10 e 13—14.

Originariamente, todos os elementos coesores são conjunções ou advérbios e, à medida que passam para as margens das proposições, sobretudo a esquerda, perdem valor gramatical específico e adquirem valor textual mais amplo. Os advérbios se esvaziam de noção circunstancial e adquirem maior valor como estruturadores dos constituintes dos períodos ou parágrafos no texto. Os elementos chamados conjunções se deslocam para o início (margem esquerda) de estruturas complexas (período/parágrafo) e servem de elo conjuntivo textual, não mais de elo interoracional de coordenação ou

subordinação. (Os exemplos de FR foram apostos aos de PH e LL, para que as conclusões generalizantes até aqui apresentadas se tornassem mais concretas.)

7 — ESTUDO GERAL DO *CORPUS* ESCRITO: REDAÇÕES.

Tomando por base os elementos observados nos textos-amostra, tentaremos fazer uma planificação do *corpus* escrito produzido pela classe-piloto durante as atividades com os livros-sem-legenda (LSL), com vistas a possibilitar a apreensão das regularidades encontradas naquele material.

A análise das redações obtidas visa a demonstrar que a proposta de condução dos alunos à redação por meio dos LSL mostrou-se produtiva. Enquanto uma alternativa para classes em que as dificuldades nesse âmbito se acentuam, e os meios convencionais não tenham surtido os efeitos esperados (dizer por escrito), redigir textos emergentes de histórias contadas por figuras sequenciadas mostrou-se uma forma diferente e supletiva, uma vez que produzir textos escritos difere fundamentalmente de produzi-los oralmente em decorrência de suas condições de produção: o oral flui, é instantâneo e imediato, enquanto o escrito viabiliza um planejamento prévio, principalmente por seu caráter mediato. No entanto, para o redator iniciante, planejar um texto é tarefa complicada porque abstrata: é esquematizar algo que ainda não existe!

Operar com a escrita (língua secundária, adquirida) impõe complexidade por si só, quanto mais planejar um texto escrito que ainda não foi construído, ainda é imaterial!

Semiótica & ensino: uma proposta

Do trabalho realizado e das redações obtidas pôde-se depreender que a história contada pictorialmente nos LSL serve de ponto de partida, ou de roteiro, para a elaboração do texto escrito: o texto-legenda. As imagens sequenciadas e distribuídas pelas páginas dos LSL servem para conduzir o raciocínio do aluno durante a composição escrita, uma vez que cria uma situação interativa entre o aluno-leitor-redator e a história pictorial a ser verbalizada.

Seguindo os critérios de análise apresentados no capítulo 6, buscamos comentar — ainda que em grupos — as redações resultantes das atividades específicas com LSL, para que seja possível uma avaliação mais concreta do que vimos expondo nesse relato.

Cumpra esclarecer que a análise aqui apresentada está muito distante de ser exaustiva. Contudo, a queremos, no mínimo, suficiente, para que as conclusões a que chegamos se façam claras e aceitáveis, uma vez que demonstrem a aplicabilidade e a possibilidade de generalização esperadas num projeto científico.

7.1 — Os elementos reiterados na organização das redações.

Para limitar a análise, tomou-se como marca textual de interação a operação com a informação "velha" ou dada e a introdução de informação nova (Koch & Travaglia⁶⁷, 1991:64), o que fica patente no levantamento das relações tema&rema, já que o tema, ou tópico, é o elemento sobre o qual evolui a frase a partir dos comentários que a ele se atribuem.

Na estrutura da superfície textual, é possível, então, depreenderem-se os elementos que se destacaram durante a redação, uma vez que aparecem topicalizados (encabeçando a frase). Tal análise é também necessária para que se constate até que ponto a sequência pictorial

Alfabetização pela imagem

interagiu com o redator, influenciando-lhe a apresentação dos dados textuais.

O intuito comunicativo leva o produtor do texto a preocupar-se com o receptor, daí tentar colocar na superfície textual elementos que garantam a coesão e a coerência. Para viabilizar a coesão, nossos redatores lançaram mão do elemento temático como fio condutor das ações e eventos que se mostravam sucessivos no texto pictorial.

Ainda que tivéssemos observado duas maneiras de tratar o tema — elemento topicalizado que funciona como ponto de partida da proposição — vê-se que, tanto na manutenção quanto na alternância temáticas, a pretensão é orientar a leitura do texto, com vistas a facilitar ao leitor a apreensão das informações que lhe estão sendo enviadas.

A coesão obtida por meio de operações com o tema integra o processo de coesão referencial (Mateus⁶⁸, 1983: 199), porque a unidade semântica é condição básica para a existência do texto. Assim, a introdução, a reiteração, etc., são recursos linguísticos de coesão textual e atuam como elementos interativos entre o produtor do texto e seu eventual receptor.

A coesão referencial é explicitada imediatamente pela repetição nos casos de manutenção temática. Contudo, a alternância do tema não se afasta dessa modalidade de coesão, pois os sintagmas nominais ou nomes que se mostram sucessivos na sequência linear do texto — especialmente no caso de "tradução" de imagens — vão servindo ao leitor de signos orientadores para a produção da leitura e a construção do sentido do texto. Cada unidade temática utilizada vai selecionando e ativando elementos cognitivos que o redator pressupôs integrar o conhecimento partilhado entre ele e o receptor.

Semiótica & ensino: uma proposta

Da coesão resulta a coerência, pois os ícones textuais servem de "âncoras⁶⁹" para marcação e assentamento das bases que permitem o desencadeamento lógico-conceitual do raciocínio: no que respeita ao redator, disciplinando-lhe as propostas textuais — tanto no eixo da seleção quanto no da combinação — para que não perca de vista o necessário conhecimento partilhado entre emissor e receptor; quanto ao leitor, instruindo-lhe a leitura das marcas textuais (os vários mecanismos de coesão) presentes na superfície do texto-objeto sobre o qual se encontra operando. As duas atitudes — do redator e do leitor — dirigem-se à textualidade, que é qualidade de uma proposição com eficiência comunicativa.

A textualidade fica, então, comprometida com a coesão e a coerência, isto é, depende delas ao mesmo tempo que as produz. E os nossos pequenos redatores parecem ter encontrado nos textos pictoriais propriedades da textualidade que lhes permitiram ler aqueles textos e convertê-los em textos linguísticos.

Buscamos, então, após levantamento geral do *corpus* escrito, reunir os textos a partir das semelhanças quanto ao tratamento dado ao tema.

T1 do aluno LI: Os sapatos (título)

Era uma vez ele estava no baile

ele falou

vou ao circo

vou botar minha roupa de palhaço e minha perna-de-pau

vou botar meus pés invisíveis e

vou me divertir aí agora

Alfabetização pela imagem

vou pegar as minhas coisas e

vou me embora

tenho que levar bola brinquedos e só porque se não
me atraso

ah! já estava esquecendo

tenho que tomar café porque se não

eu fico com fome agora

vou escutar uma música

é a única coisa e

eu amo a música

vou pegar meu chapéu boina porque já

ta na hora

ah! vou pegar minha bicicleta

vou pegar a minha bola

vou jogar

ah! meu Deus! quebrei o vidro da moça

saiu o pneu da bicicleta

vou no banheiro

Tema: vou - reiterado 11 vezes.

Teremos esse tipo de organização textual presente em:

Semiótica & ensino: uma proposta

QUADRO Nº 07		
textos	quantidade	alunos que mantiveram tema
T1	09	FR, GI, JU, LE, LL, MH, MI, PH, PR
T2	10	GI, JU
T3	09	00
T4	04	GI, LI,
T5	09	00
T6	10	FR, GI, JU, LE, LI, LL, MI, PH

Como é possível deprender do quadro acima, em T3 e T5, o tema não recebeu o mesmo tratamento por parte dos redatores, e o constatado foi a alternância temática a partir da introdução de novos tópicos, conforme veremos no próximo item.

O tratamento diferenciado conferido ao tema parece indicar o quanto o texto pictorial se aproxima do leitor-redator, dirigindo-lhe (ou não) o itinerário durante a conversão do não-verbal em verbal escrito.

Da experiência em questão, resultaram pistas do processo de interação leitor&texto que nos levam a deduzir que a qualidade da imagem, no que diz respeito à verossimilhança com o mundo real ou com o mundo da fantasia, parece ter atuado de forma decisiva sobre os pequenos leitores-redatores.

Arriscamos tal conclusão em decorrência do constatado com os textos resultantes de Catando feijão (T3) e de Outra vez (T5). As histórias contadas pelas figuras de tais livros fizeram com que os alunos se ativessem mais à dinâmica da sucessão de eventos que à atuação mesma de algum ser, coisa ou processo, em especial. Em T3,

Alfabetização pela imagem

o mundo real era mais próximo, e as ações familiares aos alunos; em T5, a fantasia predominava, e o inusitado das cenas conduziu a produção de estruturas descritivo-narrativas multitemáticas, diferentemente do que aconteceu principalmente em Ida e volta: em 20 (vinte) redações, 18 (dezoito) apresentaram manutenção do tema.

É claro que nem um nem outro casos denunciavam insuficiência na apreensão da mensagem do texto pictorial ou da expressão desta por escrito. Ao contrário, cremos que constatações como essas demonstram evolução da competência linguística, já que o redator se mostra capaz de representar de modo específico cada modalidade de mensagem que lhe é apresentada.

Por outro lado, o diálogo entre a imagem e a palavra vai criando a necessidade de buscar estruturas linguísticas diferentes para representar cenas ou situações distintas. Assim, a flexibilidade e a exatidão que se quer do usuário da língua escrita vão-se impondo sutilmente, sem que se faça necessário o discurso metalinguístico (quase sempre enfadonho) das aulas de gramática nesse primeiro estágio da aprendizagem da escrita.

Passemos, então, para outro tratamento dado ao tema.

As formas de entrada do elemento novo registradas foram as seguintes: a) alternância entre os personagens principais; b) alternância generalizada (incluindo personagens secundários) .

A alternância entre os personagens principais (incluindo reiteraões por sinonímia, expressões nominais definidas, nomes genéricos, etc.; e substituições por pronome, verbo, advérbio, apagamento, etc. (cf. Koch & Travaglia, 1991: 41) manifestou-se nas redações da seguinte maneira:

Semiótica & ensino: uma proposta

Temas DE T3= feijão, menina, mãe da menina

T3 / alunos: FR, GI, LE, LI, MI, PH

Exemplos: T3 de FR	T3 de LE
A mulher ta plantando feijão A mulher botou o feijão na janela aí foi Ele nasceu na janela Ela ficou olhando pro feijão O feijão nasceu grande aí foi Ela tirou do vaso plantou na terra aí foi O feijão na terra ficou muito grandão aí foi ela pegou o feijão	A menina está tratando feijão O feijão está nascendo O feijão cada vez grande A menina estava olhando pro feijão O feijão ficou preto preto A menina botou ele na terra O feijão ficou cada vez grande O feijão ficou pretinho e ficou bonito A menina estava catando o feijão O feijão ficou muito bonito

E a alternância generalizada (incluindo personagens secundários) ocorreu da seguinte forma:

T3 = JU, LL, MH

T5 = FR, GI, JU, LE, MH, MI, PH

Exemplos: a) T3 de JU

Minha filha cuidado para não deixar cair pedra
planta o caroço minha filha
ah não! vai ter que esperar o feijão

Alfabetização pela imagem

vai ter
a cadeira está quase caindo
você vai levar um tombo
ah não!
esta cadeira está segura
o feijão está movimentando
olha só ele!
a janela está aberta é pra pegar um ar
Já anoiteceu
Ana Cristina o quê que você está fazendo aí na janela?
Ah! eu estou esperando o dia amanhecer para eu ir olhar
Ah! mas já está enorme
Ana Cristina porque você botou o pezinho de feijão na terra
porque no chão ele vai ficar mais seguro
eu tenho certeza que aqui ele vai se desenvolver mais rápido
até que você teve a cabeça boa
isso eu sempre tive
Ah mas que sol lindo
está melhor que ontem
ah eu não acho
mas que tanto feijão
está vendo que se não fosse eu não estava aqui agora
podemos tirar para comer?
mas acontece que eu vou ter que tirar esta folha que morreu
que pena!
não queria tirar não
mas aí vou ter que tirar
porque se não não vai crescer outra no lugar

Semiótica & ensino: uma proposta

b) T5 de FR

O cachorro botou o regador no rabo
A formiga pulou na panela
O cabrito está correndo com o prato
O rato tá no banco
O ratinho está no barco
O coelho está na janela
O papagaio está olhando

c) T5 de GI

O cabrito está olhando pelo canto da casa
O cabrito está comendo as flores
O gato está roubando as flores
O coelho está olhando da janela
O rato está tocando o sino
O rato está dormindo em cima do telhado
O porco está dormindo dentro do carro

d) T5 de PH

era uma vez uma estória muito bonita
lá tinha animais tinha macaco e muitos animais
tinha rei e rainha a rainha era muito bonita
tinha cachorro junto com a rainha
A casa dele era feia
tinha um rei feioso o gato pegou
a flor o gato ficou com ciúme

Alfabetização pela imagem

É possível constatar-se, a partir da exemplificação dada, que os LSL utilizados como "roteiros" das composições influenciaram nas opções estruturais, de fato. Isto porque, no quadro em que buscamos quantificar a incidência de estruturas com tema reiterado, vê-se que T3 e T5 ficaram de fora. No entanto, quando tratamos da alternância temática, encontramos T3 e T5 perfeitamente inclusos nesse caso.

A nosso ver, essa distinção na estrutura da superfície do texto verbal se deve à estruturação da superfície do texto pictorial, posto que, Ida e volta (para T1 e T6), O pé-de-feijão (T2) e Amendoim (T4) apresentam personagem principal fortemente destacado dos demais, assim:

28. Ida e volta (para T1 e T6)
29. personagem principal indicado por pegadas que atravessam todas as páginas do livro
30. O pé-de-feijão (T2)
31. personagem principal representado por sementinha, presente em todas as cenas da história
32. Amendoim (T4)
33. personagem principal representado por palhaço que se apresenta em cada uma das páginas da história

Entretanto, tem-se um outro encaminhamento textual em Catando feijão (T3) e Outra vez (T5), assim:

Catando feijão (T3)	As figuras de uma mulher, uma menina e grãos de feijão se sucedem em meio a outros elementos, na composição da história, permitindo a alternância temática — colocando-os em igualdade de condições de actância — ou uma eleição de protagonista, sobrepondo um aos outros (o que não aconteceu entre os textos estudados).
---------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Semiótica & ensino: uma proposta

Outra vez (T5)	Ainda que se possa perceber a permanência das imagens de uma menina, um menino e um cão como personagens que alimentam o fluxo narrativo em Outra vez, dos 09 (nove) textos selecionados para estudo, 08 (oito) apresentaram a alternância temática a que chamamos <u>generalizada</u> — incluindo outros personagens além dos três destacados; somente 02 (dois) mantiveram a alternância dirigida pelas imagens.
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vê-se ainda que em T2, dos 10 (dez) textos estudados, apenas 02 (dois) atenderam a manutenção temática proposta pelas imagens icônicas de O pé-de-feijão, pois os outros 08 (oito) textos trazem, representado textualmente, o passeio dos olhos dos pequenos leitores sobre outros personagens que lhes chamaram a atenção no texto não-verbal.

Exemplo - T2 de MI:

Era uma vez um raizinha que ia brotar.
Chegou um dia que choveu e molhou ela.
Ela foi brotando e até que ela se abriu e saiu um brotinho.
Foi saindo saindo um brotinho debaixo da terra.
Saiu uma raizinha e foi se espalhando pela terra.
Foi crescendo crescendo e até que cresceu muitas raízes.
A minhoca ajudou o brotinho.
Foi crescendo folhinha por folhinha.
Foi ficando grande e as borboletas e os passarinhos foi ver ele crescendo
Até que um lindo pé-de-feijão cresceu.

Disso se pode deduzir que a tomada do LSL como um possível roteiro para redatores principiantes não funciona, pelo menos em

Alfabetização pela imagem

princípio, como limitador (cerceador); caso contrário, o "desrespeito" demonstrado nos textos não teria ocorrido.

QUADRO Nº 08		
textos		quantidade alunos que alternaram tema:
T1	10	00
T2	10	FR, LE, LI, LL, MH, MI, PH, PR
T3	09	TODOS
T4	04	FR, PR
T5	09	TODOS
T6	10	MH, PR

As conclusões resultantes da análise dos dados obtidos no quadro 07 são aqui reiteradas, pois a manutenção quase absoluta do tema em T1 e T6, e a alternância praticada por todos os autores em T3 e T5 são novamente quantificadas e ratificam os resultados do quadro anterior.

Destaca-se, então, T2 (com base em O pé-de-feijão), que em relação a T1-T6 e a T4 (a partir de Amendoim) mostra-se favorável à alternância temática quando transposto da imagem para a redação.

Observe-se T1 do aluno GI:

Um garoto que foi tomar banho e
na hora que ele saiu do banheiro
ele saiu molhando a casa inteira
aí ele foi trocar de roupa
calçou um sapato todo sujo de lama
aí ele foi tomar café
aí ele foi escutar disco
aí ele saiu dançando pela casa inteirinha
aí ele foi no lugar de chapéu apanhar o chapéu e
saiu de casa
aí ele estava caminhando

Semiótica & ensino: uma proposta

aí ele subiu no pé de maçã e
pegou uma maçã
joga na lixeira
aí ele foi andando
andando
aí comprou um vaso de flores para uma senhora
aí ele foi andando
andando
aí ele começou a chutar bola
aí quebrou uma janela de uma casa
aí ele saiu andando
aí ele entrou no conserto de bicicleta
aí bateu no cartaz com tinta
aí ele se sujou todo de tinta
foi tomar outro banho

- Tema introduzido na primeira estrutura: um garoto.
- Tema da segunda estrutura: na hora (constituente circunstancial).

Tema (a partir da estrutura 3) ele – reiterado 16 (dezesseis) vezes, mais 07 (sete) vezes com apagamento. Em 29 (vinte e nove) estruturas, o tema um garoto foi reiterado 14 (quatorze) vezes pela repetição do pronome ele. Assim, temos o seguinte: a partir da terceira estrutura, o tema ele — pronome com função referencial anafórica — atua como coesor textual, que reitera, na sequência de estruturas linguísticas, as diversas ações que o constituinte inicial um garoto realiza ao longo do tempo. Outro constituinte tematizado — aí, originalmente advérbio de lugar — perde sua função locativa e adquire função de novo marcador coesivo, pois passa a indicar a

Alfabetização pela imagem

sucessão temporal dos fatos narrados, vinculando-os à sequência textual.

Esses dados demonstram que, na estruturação verbal do texto, seguindo os diversos quadros dos LSL, foram usados recursos como a manutenção do tema, seu desdobramento no encadeamento da narrativa, e o emprego de aí para reiterar a sucessão dos fatos, evidenciando-se domínio adequado dos recursos linguísticos que podem indicar uma continuidade entre os episódios representados.

Mais uma vez insistimos que o amadurecimento da competência verbal escrita vai sendo obtido por meio da permanente necessidade de “traduzir” a história pictorial para alguém, por escrito. Para tanto, convidamos os alunos a tornarem-se “parceiros” dos ilustradores. Desta forma, cremos que é gerado um compromisso com a aquisição dos padrões da modalidade escrita da língua, sem, contudo, a severidade que costumeiramente emerge das aulas de redação.

Dando continuidade à análise, passaremos ao estudo da predicação foi também analisada, com base na seguinte categorização dos processos (cf. 6.2): materiais, de ação ou evento; comportamentais; mentais (percepção, sensação, cognição); relacionais de atribuição ou de identificação; existenciais (existir, ocorrer).

Dentre as 52 (cinquenta e duas) redações selecionadas (mediante o critério de frequência dos autores a pelo menos 90% das atividades), pudemos levantar a frequência de verbos que indicam processo de ação ou evento. Como já vimos, os processos materiais podem ser intransitivos (com ou sem deslocamento) e transitivos (com agente e meta).

Como exemplos de materiais intransitivos com deslocamento (MI1), pudemos observar nas redações a seguinte situação:

Semiótica & ensino: uma proposta

Verbos	Total	Ocorrências	Por texto
Andar	11		0,2
Ir	117		2,21
Sair	17		0,3

além de outros com incidência em torno de 0,1% na razão entre nº de ocorrências e nº de textos.

Verbos	Total	Ocorrências	Por texto
Cair	10		0,19
Chegar	08		0,15
Dançar	09		0,17
Correr	04		0,07

Perece-nos importante observar que o tipo de figura que compõe a história dos LSL, em princípio, orienta a seleção de processos a serem atualizados nos textos. Pudemos perceber, por exemplo, que T1 e T6 — produções a partir de Ida e volta — apresentam 40 (quarenta) e 41 (quarenta e uma) ocorrências, respectivamente, para o verbo ir — na forma foi — enquanto que, com exceção de T4, os demais textos — T2, T3 e T5 — trazem em sua superfície número inferior de ocorrências da forma foi.

Veja-se a tabela:

Textos	Nº de textos	Ocorrências	
		Total	Por texto
T1	10	40	4,0
T2	09	06	0,6
T3	10	11	1,1
T4	04	00	0,0
T5	09	06	0,6
T6	10	41	4,1

Como a história pictorial tem o seu fluxo mantido pelas pegadas que atravessam todas as suas cenas, a ideia de movimento, de

Alfabetização pela imagem

deslocamento espacial, é reiterada também quando da sua transcodificação em linguagem verbal, nas redações.

Interessante notar que em T3 há pequeno aumento do número de ocorrências de ir (na flexão foi). Cremos que isso decorre da forma dinâmica com que as ações se desenrolam no livro. Ainda que não haja a movimentação espacial tão fortemente marcada, a sucessão temporal — dia e noite — que caracteriza o processo da germinação faz com que essa história se afaste da forma descritiva que predomina em T2 e T5.

A forma descritiva, em T2 (baseado em O pé de feijão) e T5 (fundado em Outra Vez), apresenta abundância de verbos indicadores e processo relacional atribucional como estar. Num conjunto de 18 (dezoito) textos, teremos 36 (trinta e seis) ocorrências de estar, mantendo-se uma proporção de 02 (duas) por texto.

Ao lado dessa forma descritiva, merecem destaque os verbos que exprimem processo materiais intransitivos sem deslocamento, cuja ação implica agente animado humano que, no entanto, não se desloca no tempo nem no espaço.

Quantificação das ocorrências textuais:

Verbos	Ocorrências	
	Total	Por texto
Comer	09	0,17
Lanchar	02	0,03

Os processos representados pelo verbo ficar ora são materiais intransitivos ora são relacionais atributivos, havendo nas estruturas elementos circunstanciais ou atributivos. O verbo ficar, portanto, manifesta na representação textual escrita os efeitos resultantes da força icônica das imagens figurativas associada ao conhecimento

Semiótica & ensino: uma proposta

prévio do leitor-redator. Dessa competência inicial emergem estruturas que indicam circunstâncias e atributos.

T3 de FR	ficou olhando	ficou muito zangado
T4 de GI	ficou espantado	ficou com uma cara-de-pau
T1 de JU	ficou invocado	
T2 de LL	ficou um lindo pé-de-feijão	
T3 de LI	ficou apreciando	ficou bonito
T2 de MI	foi ficando grande	
T3 de MI	para ficar com mais espaço	
T1 de PR	não pode ficar passeando	

Outros exemplos seguidos de elemento circunstancial:

T1 de MH	ficou em casa
T3 de GI	ficou lá

Os processos materiais transitivos aparecem com bastante frequência. Isto parece se dever ao circuito objetivo que se configura na relação agente&meta.

Em se tratando de experiência realizada com alunos da primeira fase da escola fundamental, é esperável a busca de operações ainda bastante concretas, uma vez que a capacidade de abstração dos sujeitos ainda se encontra em fase incipiente. Por isso, os pequenos redatores trazem à superfície de seus textos a representação dos processos tais e quais eles se realizam em suas mentes: do concreto para o menos concreto. Isto trazido ao exemplário pode ser demonstrado pelo seguinte quadro:

Verbos	Nº de textos	Ocorrências	
		Total	Por texto
Pegar	20	24	1,2
Jogar	10	13	1,3
Dar	10	12	1,2
Fazer	12	12	1,0
Plantar	09	09	1,0

Alfabetização pela imagem

Quebrar	07	07	1,0
---------	----	----	-----

Os números acima parecem objetivar a ideia de que os processos materiais transitivos, em que um agente realiza uma ação sobre uma meta ou alvo, são uma constante nos textos infantis, uma vez que parecem satisfazer a necessidade de “iconicizar” os símbolos verbais por meio do fechamento do circuito da ação, ou seja, por meio da concretização do ato sobre um objeto (algo que está fora do agente).

Exemplos textuais de pegar:

T1 de FR: ... um garoto teimoso (...) foi pro armário pegou sua roupa

T6 de FR: ...O homem pegou um chapéu e foi passear.(...) O homem saiu de casa e foi pegar uma maçã.

T3 de MI: ...minha irmã pegou uma vasilhinha e uma caixa de algodão (...) ela botou na janela para ele pegar sol e vento e ar fresco

Exemplos textuais de jogar:

T2 de LL: Um dia jogaram um carocinho de feijão no jardim.

T6 de MI: O homem jogou a fruta no lixo.

T6 de PH: ... ele jogou o caroço no lixo (...) ele foi jogar a bola

T6 de GI: ...O homem jogou a bola no vidro.

Exemplos textuais de dar:

T3 de MI: ...os feijão podre ela deu para minha irmã (...) ele cresceu cresceu tanto que a menina ficou muito feliz cresceu e foi formando mais uma plantinha foi dando feijão

Semiótica & ensino: uma proposta

T5 de MI: ... Ele roubou as flores para dar a bruxa. Ele deu as flores para a bruxa para receber comida.

T6 de GI: ... O homem comprou uma flor e deu pra vovozinha.

Exemplos textuais de fazer:

T1 de MH: ...Olha que menino levado! Ele pediu para ir ao circo ver o palhaço Pipo que gostava de fazer palhaçada mas minha mãe ficou em casa.

T3 de PH: ...Era uma vez a mãe da garota foi fazer feijão a garota foi fazer pé-de-feijão

Passando, então, para os processos de valor relacional, vimos que os mais frequentes são: estar e ser.

Verbos	Nº de textos	Ocorrências	
		total	por texto
Ser	22	30	1,3
estar	23	29	1,2

Cumpra observar que a frequência desses verbos está equilibrada, indicando uma média de 01 (uma) ocorrência por texto.

Ainda que possa parecer um processo estrutural elementar, há que se observar que o grau de abstração, ou a complexidade conceitual, é maior se compararmos estruturas fundadas em processos relacionais a outras de base material.

E essa complexidade vai além, no desdobramento em relações identificacionais e atribucionais; estas relacionam um termo A a um termo B que o especifica, enquanto aquelas pontuam o processo, situando-o ou caracterizando-o. O verbo estar em estruturas

Alfabetização pela imagem

relacionais adquire função de indicador aspectual, que marca situação durativa de outro processo verbal na forma de gerúndio.

Exemplos de relacional identificacional (RI):

T2 de JU: O feijão é a coisa mais fácil da planta. / O feijão é a nossa alimentação.

T2 de MH: Era uma vez um pé-de-feijão que foi uma semente muito bonita que as minhocas até sorria para ajudar.

T6 de MH: Era uma vez um guarda-roupa que ficava sempre lotado de botas e roupas (...) O homem estava com o jornal na sua mão. A velha caiu com o jarro que estava na sua mão

T5 e JU: A galinha estava dentro da casa dela!

T1 de PR: ... e o nome do menino era Luiz Paulo (...)

Exemplos de estar com função aspectual durativa em combinação com outros verbos no gerúndio:

T2 de FR: O feijão está dormindo. / O feijão está abrindo. / O feijão está brotando. / O feijão está levantando. / Está nascendo a folha do feijão.

T5 de GI: O cabrito está olhando pelo canto da casa. / O cabrito está comendo as flores. / O gato está roubando as flores. / O rato está tocando o sino. / O rato está dormindo em cima do telhado.

T3 de JU: A cadeira está quase caindo você vai levar um tombo (...) o feijão está movimentando (...) Já anoiteceu Ana Cristina o quê que você está fazendo aí na janela? (...) Ah! Seu estou esperando do dia amanhecer para eu ir molhar

Exemplos de relacional atribucional (RA):

Semiótica & ensino: uma proposta

T1 de PR: ...o menino era (tão) bagunceiro que a avó dele falou pra ele...

T3 de JU: ...esta cadeira está segura a janela está aberta é pra pegar um ar / (...) Ah! Mas já está enorme (...) / Ah mas que sol lindo está melhor que ontem

T6 de MH: ...o chapéu era verde e amarelo

T5 de FR: O rato ta no banco / O ratinho está no barco / O coelho está na janela / O papagaio está olhando

T5 de JU: ...O bule é roxo. / O coqueiro está enorme. / A panela é bonita. / O rato está vendo televisão. / O sofá é marrom. / A rosa é rosa. / A janela é linda. / A casa é azul. / A árvore está cheia de bichinho parece que é aranha. / A bandeirinha é azul verde amarela e roxa. / Ângela é uma velhinha muito sabida adora os animais. / Ângela é uma velha muito sabida gosta de todos animais. Ângela e os animais são ótimos.

Além dos processos em que a ação é externa ao agente, há os de ação interior, fisiológica ou psicológica, com origem não-controlada pelo agente animado que participa desse tipo de processo verbal. Tais processos são os comportamentais e, nas redações, figuraram: acordar, dormir, crescer, morrer, nascer, mijar, etc., muitas vezes empregados com agentes metaforicamente humanizados.

Exemplos textuais de dormir (08 ocorrências, sendo 04 em T2):

T2 de GI: O feijão está dormindo.

T2 de LE: O feijão está dormindo.

T2 de MH: ... Só que a semente passava o dia todo dormindo.

T2 de PR: Era uma vez uma semente que estava dormindo.

Alfabetização pela imagem

O verbo dormir nos parece um bom exemplo para a caracterização da força da imagem pictorial enquanto roteiro para a redação. O livro O pé de feijão – gerador de T2 – promoveu a atualização daquele verbo em 04 (quatro) dos 09 (nove) textos produzidos. São eles: T2 dos alunos GI, LE, MH e PR. É possível depreender-se disto que a imagem determinou a presença verbal desse processo.

Outro dado interessante é o fato de MH ter utilizado formas de dormir em 04 (quatro) de suas 09 (nove) redações; o que, comparado com a relação geral da turma do nº de ocorrências/ nº de textos, obtém-se a mesma proporção: 0,4 /texto.

Esse valor constante parece sugerir uma relação subjacente ao texto em si, emergente do contexto, das condições de produção, já que as atividades desenvolvidas procuravam sempre uma interligação entre as experiências de redação realizadas com os LSL. Por isso, cremos que possa ter havido certa impregnação dos semas de dormir no sujeito MH os quais o levassem a reutilizar formas desse processo em quase 50% (cinquenta por cento) de suas redações no Projeto-tese.

Exemplos textuais de nascer (12 ocorrências, sendo 08 em T3):

T3 de FR: Ele nasceu na janela (...) / O feijão nasceu grande

T3 de GI: ...e o feijão foi nascendo bem devagar

T3 de MI: ... e botou o feijão lá na vasilhinha para ele nascer (...) a minha irmã estava olhando o feijão

Exemplos textuais de crescer (09 ocorrências, divididas entre T2 e T3):

T3 de PH: A semente do pé-de-feijão cresceu aí ela foi crescendo quando eu fui ver, ela estava muito bonita

Semiótica & ensino: uma proposta

T3 de LI: Um dia ele estava crescendo bem bonito estava escurecendo a menina ficou apreciando o pezinho-de-feijão o pé-de-feijão estava crescendo

T2 de LE: O feijão está crescendo.

T2 de MI: Foi crescendo crescendo e até que cresceu muitas raízes. (...) Foi crescendo folhinha por folhinha. Foi ficando grande e as borboletas e os passarinhos foi ver ele crescendo. Até que um lindo pé-de-feijão cresceu.

A complexidade dos processos e a conseqüente entrada nos dados de natureza conceitual vai sendo demonstrada nos textos verbais a partir da maior ou menor utilização de processos variados, atendendo (ou não) a uma gradação ascendente quanto ao nível de abstração que cada um deles exige.

É relevante, nesse aspecto, a atualização de formas que representam processos mentais, como:

Indicadores de sensação (MeS): escutar, olhar, ver

Exemplos textuais de ver: (15 ocorrências em 12 textos)

T6 de GI : O homem viu o cachorro fazendo xixi. (...) O homem viu o homem de perna-de-pau.

T1 DE JU: ... quando a vovó dele viu o chão todo molhado (...) quando ele foi ver a bicicleta dele estava todinha suja de tinta

T5 de JU: ... O rato está vendo televisão.

T5 de LE: ... A flores caiu do telhado e a gata viu.

T3 de JU: mas que tanto feijão está vendo que se não fosse eu não estava aqui agora

T2 de MH: ... O feijão ficou contente de ver seus coleguinhas e o seu passarinho e a sua dona borboleta que seu nome era

Alfabetização pela imagem

Ritinha. Só que a semente todo dia ficava sorrindo de ver seu colega que se chamava seu sol.

Exemplos textuais de olhar: (13 ocorrências em 12 textos)

T2 de MH: ... Ela olhava para o sol e falava bom dia seu sol como vai o senhor vai bem ou mal ?

T3 de JU: ... olha só ele!

T5 de LE: Os gatinho está olhando pela janela.

T4 de GI: ... olhou para o pé e ficou espantado aí

T5 de GI: O cabrito está olhando pelo canto da casa. (...) O coelho está olhando da janela

É importante notar que os alunos MH (em T2) e JU (em T3) representaram os dois processos — ver e olhar —, o que indica a captação de nuances semânticas mais profundas no texto não-verbal e refletida na composição verbal. Ou seja: a percepção do sema (+atenção) que em ver em relação a olhar (-atenção) foi percebido pelos pequenos redatores.

Exemplos textuais de escutar: (05 ocorrências em 05 textos)

T1 de GI: ... aí ele foi escutar disco

T6 de GI: ...O homem foi escutar música e dançar

T3 de MH: ... e o feijão escutou isso

T1 de MI: ... ele foi escutar rádio

T6 de PR: ... depois quis escutar música na sala

Indicadores de percepção (MeP): pensar, querer, gostar, observar, apreciar

Exemplos textuais de pensar: (02 ocorrências em 02 textos)

Semiótica & ensino: uma proposta

T4 de FR: ...mas anzol coçou puxou cabeça e pensou: — O que é isso? Sumiu o meu chapéu.

T1 de MH: ...ele pensou que a empregada ia secar

Exemplos textuais de querer: (03 ocorrências em 03 textos)

T3 de JU: ... não queria tirar não mas aí vou ter que tirar porque se não vai crescer outra no lugar

T5 de MH: mas a sua mão não queria criar o seu cãozinho

T6 de PR: ... depois quis escutar música na sala

Exemplos textuais de gostar: (03 ocorrências em 03 textos)

T5 de JU: ... Ângela é uma velha muito sabida gosta de todos animais

T1 de MH: ... Ele pediu para ir ao circo ver o palhaço Pipo que gostava de fazer palhaçada

T5 de MH: Era uma vez uma menina que gostava de cachorrinho, mas a sua mãe não queria criar o seu cãozinho.

Exemplos textuais de observar e apreciar:

T3 de GI: ... a menina estava observando o crescimento do feijão

T3 de LI: ... a menina ficou apreciando o pezinho-de-feijão

A análise da frequência das formas verbais presentes nas redações, levando-se em conta o tipo de processo que representam, permitiu-nos constatar a apropriação das formas da língua por parte do redator. Além disso, o emprego adequado das formas na representação de cada tipo de processo indica que o leitor-redator está conseguindo desenvolver sua capacidade de abstrair,

Alfabetização pela imagem

demonstrando assim evolução de um raciocínio inicialmente material para o conceitual.

Ao transpor a mensagem não-verbal dos LSL para o código verbal escrito, o leitor-redator é levado a produzir mentalmente estruturas verbais que serão por ele grafadas no papel e que deverão representar, o mais fielmente possível, a história que seus olhos permitiram-lhe captar das imagens.

Observe-se o quadro, a seguir:

Quadro nº 09			
Processos verbais com incidência superior a 05 ocorrências			
Tipos	Quantidade	Percentual	Observações
Materiais transitivos	14	9,6	Tomou-se 5 para levantamento de média de ocorrências, porque foram 10 as atividades realizadas com base em LSL. 2. O percentual foi calculado com base no número total de formas verbais detectadas nas redações. O total foi de 146, consideradas apenas as formas infinitivas para identificar os processos representados.
Colher, comer, dar, encontrar, fazer, ir, jogar, levar, molhar, pegar, plantar, quebrar, sujar, tomar			
Materiais intransitivos (com deslocamento)	08	5,5	
Andar, aparecer, brincar, cair, chegar, dançar, passear, sair			
Materiais intransitivos (sem deslocamento)	07	4,8	

Semiótica & ensino: uma proposta

Abrir, acabar, brotar, chover, crescer, dormir, nascer			
Relacionais	04	2,8	
Estar, ficar, ser, ter			
Mentais de percepção	03	2,1	
Escutar, olhar, ver			
Mentais de sensação	03	2,1	
Amar, querer, gostar			
De dizer	01	0,7	
Falar			
Total geral		25,5	

O Quadro nº 09 foi elaborado com base nos 146 (cento e quarenta e seis) processos levantados nas 52 (cinquenta e duas) redações analisadas. Assim, os 25.5% (vinte e cinco ponto cinco) por cento representados pelos processos que apresentaram número superior a 05 (cinco) ocorrências (incluídas suas flexões) indicam que a quarta parte, aproximadamente, dos verbos utilizados (excluídas as suas flexões) aponta os processos materiais como os de maior ocorrência, reiterando assim nossas conclusões sobre a tentativa de representar com objetividade a mensagem pictorial, na superfície textual, mediante a utilização de substantivos e processos em que um agente e uma meta se mostrem claramente aos olhos do leitor.

Após a consideração de alguns aspectos da estruturação em torno de predicados, o que clarifica a relação tema&rema, passaremos para outro nível de análise: o da representação.

7.3 — A seleção vocabular para representação das ideias nas redações.

Nesse nível, procurou-se verificar até que ponto os LSL interagem com os leitores-redatores, no que respeita à seleção lexical, quer impondo-lhe vocabulário específico quer incentivando-lhe a ativação de itens lexicais não-imediatos ao texto pictórico, tomado enquanto objeto estático.

Essa análise projetou-se sobre itens léxicos nominais e verbais, além dos elementos circunstancializadores constituídos por advérbios, locuções adverbiais e sintagmas preposicionados com valor adverbial.

Procuramos, então, fazer um levantamento exaustivo dos itens lexicais presentes nas 52 (cinquenta e duas) redações selecionadas, para que se pudesse, mediante o cruzamento de dados, identificar a frequência dos itens levantados, com vistas a uma avaliação do desempenho de cada aluno durante o projeto que viabilizou a consolidação desta tese. Ao mesmo tempo, avaliar a eficiência do texto pictorial enquanto recurso para apreensão de ideias representáveis em estruturas linguísticas.

7.3.1 — Os nomes substantivos nas redações.

Evocar dados semióticos como recurso interdisciplinar no trabalho de redação não é senão uma tentativa de aproximação entre o universo linguístico abstrato e o universo pictorial, aparentemente concreto, presente nas imagens dos LSL.

Suprir o roteiro da redação por meio do acompanhamento das cenas sequenciadas daqueles livros de história demonstrou ser forma eficiente de entrada no processo de redigir, para uns, e de

Semiótica & ensino: uma proposta

desenvolver esse processo, para outros, no universo da pesquisa-base desta tese. Isto porque GI, JU, LE, LI, LL, MH e MI apresentaram substancial avanço em suas redações no que concerne à captação da proposta textual pictórica e à respectiva conversão em texto escrito; enquanto FR, PH e PR obtiveram mais: não só conseguiam manter-se atentos às histórias contadas pelas figuras por mais tempo — até T3 (metade das atividades da pesquisa), como também demonstraram, especialmente em T6, crescimento nas suas formas de dizer por escrito, considerada a competência inicial (em T1).

Quanto a GI, JU, LE, LI, LL, MH e MI, o que pudemos observar foi a ampliação dos processos narrativo-descritivos utilizados, demonstrada, por exemplo, pela variação de esquemas de conexão intrafrásica (emprego de conectivos, repetições lexicais, etc.), pela diversificação de predicadores (utilização de processos de natureza diversa), pela exploração da sinonímia e da homonímia e, principalmente, pela projeção de raciocínios abstratos resultantes de inferências estimuladas pelas imagens lidas.

Exemplo de T6 de JU:

O garoto (...) pegou o chapéu passou perto do pé-de-maçã [grifamos]

O termo grifado resulta de raciocínio dedutivo do redator, apoiado nos elementos cor (vermelha) e forma (arredondada) presentes nos desenhos que representam frutos pendentes de uma árvore a que ele designou pé-de-maçã.

Vide figura:



Alfabetização pela imagem

(Juarez Machado em Ida e volta)

Algo semelhante ocorre em T1 de GI:

34. Ele [D] / estava
35. [Ø] / caminhando / aí
36. ele [D] / subiu / no pé-de-maçã / e
37. [Ø] / pegou / uma maçã
38. [Ø] / joga / [S.R.] / na lixeira / aí
- 39.

Em T6, temos três exemplos de uso lexical metonímico em que o substantivo eleito pelos redatores toma o todo pela parte: a) em T6 de GI e de JU, surge maçã onde deveria figurar bagaço; b) em T6 de MI, foi o item fruta que entrou a funcionar com aquele valor.

Em T1 de GI, vê-se a impropriedade nascer da confusão entre maçã e bagaço de maçã, que é o que aparece no cesto do lixo, em Ida e volta. Assim, o autor omite maçã, como que para evitar repetição, e gera uma estrutura equívoca, pois nos parece incoerente alguém subir num pé-de-maçã, retirar uma fruta e jogá-la na lixeira. Normalmente, come-se a fruta e despacha-se o bagaço.

Vide figura:



(Juarez Machado em Ida e volta)

Outros exemplos, de impropriedade na seleção vocabular são:

T1 de FR : 06. [Ø] / ligou / a foneta

T2 de FR: 01. água / caiu no / feijão / aí

Semiótica & ensino: uma proposta

O aluno FR selecionou o item foneta, na estrutura 06 de T1, como correspondente a gramofone (segundo a imagem na página de Ida e volta). Supomos que a forma usada por FR tenha sido uma criação de sua autoria, uma vez que o nome gramofone foi trabalhado em classe, por tratar-se de objeto em desuso, portanto não faz parte do repertório comum aos nossos pesquisados, daí ser facilmente esquecida e substituída por uma forma de emergência — foneta — criada por proximidade sonora com o nome parcialmente esquecido — gramofone — e nome conhecido — corneta — associável a parte do objeto representado pela figura.

Vide figura:



(Juarez Machado em Ida e volta)

O mesmo aluno selecionou o item água, em T2 estrutura 01, com o valor semântico de chuva, usando assim um termo genérico em vez do específico.

Vide figura:



(O pé-de-feijão — adaptação do livro de Mákus: João, o feijão.)

Ainda é possível aprofundar essa análise, se apreciarmos a utilização de um mesmo item com valores distintos.

Exemplificando:

Alfabetização pela imagem

T5 de JU: A rosa(1) é rosa(2). [grifamos]

Vide figura:



Ângela Lago, Outra Vez

Trata-se de um caso de homonímia que resulta da tomada metonímica de rosa (cor - característica) como equivalente a flor (ente representado no desenho) ou de uso do hipônimo rosa (espécie de flor) em vez do hiperônimo flor (nome genérico). A repetição do item léxico gera um texto de baixa informatividade: rosa (1) = flor: rosa (2) = cor.

T2 de MH:

... seu nome era Ritinha. Só que a semente todo dia ficava sorrindo de ver seu colega que se chamava meu seu sol. Ela olhava para o sol e falava bom dia seu sol como vai o senhor vai bem ou vai mal? [grifos e destaques nossos]

Nesse exemplo, MH utilizou-se da forma seu (pronome possessivo) como Senhor (pronome de tratamento) é uma escolha consciente, pois, na mesma frase MH utiliza a forma Senhor na construção de um sintagma estruturalmente distinto daqueles onde figura seu, quer como possessivo quer como tratamento.

T2 de MH: Só que a semente passava o dia todo dormindo até sua planta aparecer. [grifamos]

T3 de MI: ... a minha irmã estava olhando o feijão nascer o feijão cresceu tanto que parecia que ele era uma planta ela

Semiótica & ensino: uma proposta

botou ele no quintal para ele ficar com mais espaço na terra
[grifamos]

Os dois últimos excertos apresentam grifada a palavra planta, que surge como o valor de brotos, rebentos — em T2 de MH; e como forma genérica para vegetal, árvore, em T3 de MI.

Finalizando esta seção, temos então o Quadro nº 10 com os substantivos levantados nas redações.

Alfabetização pela imagem

Quadro nº 10								
SUBSTANTIVOS								
Número de ocorrências textuais								
i = nº de itens nominais // o = nº de ocorrências								
Alunos		T1	T2	T3	T4	T5	T6	Totais
FR	i	07	02	05	07	14	18	53
	o	07	02	12	07	14	30	72
GI	i	26	03	09	18	12	19	87
	o	31	13	22	23	15	35	139
JU	i	18	05	21	NP	27	29	100
	o	22	07	27	NP	32	35	123
LE	i	24	06	03	NP	19	22	74
	o	26	19	14	NP	27	35	121
LI	i	23	05	09	16	NP	19	72
	o	25	05	16	21	NP	29	96
LL	i	17	08	09	NP	17	20	71
	o	17	12	16	NP	30	21	96
MH	i	20	25	24	NP	23	27	119
	o	24	45	38	NP	33	39	179
MI	i	27	11	22	NP	13	18	91
	o	30	16	32	NP	24	32	134
PH	i	06	02	07	NP	11	20	46
	o	06	02	08	NP	16	26	58
PR	i	08	04	NP	08	05	09	34
	o	12	06	NP	10	05	09	42

Obs.: NP = Faltou à atividade.

O quadro nº 10 apresenta a planificação do total de ocorrências de itens substantivos nas redações. A partir dos quantitativos obtidos, é possível concluir que todos os alunos pesquisados apresentaram aumento de domínio do vocabulário da língua, quer acrescentando novos itens ao seu repertório quer dinamizando a atualização de itens já incorporados a seu idioleto.

7.3.2 — Os itens verbais nas redações.

A representação verbal de processos de alta abstração como os mentais (de percepção, de cognição) e os de dizer (*dicendi*) demonstram que a leitura dos textos pictoriais foi aprofundada e que os redatores ousaram criar, para além das imagens, durante a transcodificação destas para as redações. A representação verbal de diálogos, por exemplo, demonstrou a inventividade dos pequenos redatores, pois, além de lerem na imagem um diálogo, criaram-lhes as falas, identificaram-lhes os interlocutores (personagens)...

Ilustrando:

T2 de MH: Ela olhava para o sol e falava bom dia seu sol como vai o senhor vai bem ou vai mal? [grifos nossos]
intercalou com o discurso do narrador:

T2 de MH: ... Já é tarde e seu colega ia embora e seu feijão ficava muito triste porque ele ficava sozinho no chão cheio de minhocas rindo dele. De manhã seu sol (1) chegava e falava bom dia seu feijão vai bem ou vai mal eu (2) estou muito triste porque você vai embora todos os dias e sua minhoquinha fica só rindo de mim. Tiau e adeus para você vou (3) se arrancado. Amanhã no dia que amanhece o dia seu passarinho vai me comer: tiau e adeus. [grifos e destaques nossos]

interlocutor 1	interlocutor 2	interlocutor 3
o sol	o feijão	a minhoquinha

Vale acrescentar que, apesar da aparente proximidade entre o texto de MH e a linguagem oral, é sabido que a transposição de um ato de fala para a escrita requer maior domínio linguístico que a redação de uma composição. Por isso, o que poderia parecer insipiência

Alfabetização pela imagem

redacional merecer ser aqui classificado como mostra de maturidade expressivo-comunicativa por meio da língua escrita.

Isto veio ao encontro de nossa hipótese de que a leitura de imagem icônica pudesse facilitar a aquisição/desenvolvimento do raciocínio abstrato exigido para o domínio de estruturas linguísticas. Retomadas as condições de entrada (competência inicial) dos sujeitos da pesquisa, é possível perceber que, nas primeiras atividades de redação, a dificuldade de abstração resultava não só em perda de dados contidos nas imagens icônicas, mas também em verbalização por meio de frases aparentemente truncadas.

A importância da análise das redações sob o prisma interacional é que permite, por exemplo, encontrar-se coerência num texto como o T4 de FR:

Era uma vez um engraçado palhaço Amendoim. Ele se apresentou para as crianças público, mas anzol coçou puxou cabeça e pensou:
- O que é isso? Sumiu o chapéu. [grifamos]

O termo grifado no primeiro período do texto parece denunciar a ordem utilizada por FR quando da conversão do texto pictorial em verbal. Engraçado é um atributo do palhaço Amendoim, último sintagma nominal do período. Logo, ao produzir o texto mentalmente, aquele adjetivo teria sido o elemento de caracterização mais importante do personagem imaginado. Para que tal termo seja adequadamente marcado, FR coloca-o na frase, mal abre o período, antes mesmo de apresentar o termo do qual seria atributo.

Justificar a colocação do adjetivo torna-se fácil, se utilizarmos o raciocínio de que a construção do desenho, dirige a leitura para o atributo em primeiro lugar, uma vez que o personagem — o palhaço — é esperado e tem um nome apostro Amendoim. Então, o

Semiótica & ensino: uma proposta

deslocamento do adjetivo para a esquerda é a forma textual de indicar a percepção da informação nova e de sua relevância no livro.

Ainda sobre colocação dos termos, na segunda parte do segundo período, vemos fato semelhante na ordenação das formas verbais:

... mas anzol <u>coçou</u> <u>puxou</u> cabeça	
1	2

É preciso conferir, no LSL, a ordem das imagens e dos processos representados iconicamente, para que se possa aceitar o argumento que aqui utilizamos, pois o contexto da produção textual é interativo, e, nesse caso, as supostas lacunas lexicais podem ser preenchidas se tomarmos as redações como legendas para as imagens dos livros-sem-texto (LSL) trabalhados.

Vide
figura:



Diferentemente da estruturação prevista para palhaço e engraçado (onde a relação determinante/determinado é clara), a ordenação dos processos coçou e puxou é precipuamente circunstancial. Em outras palavras, a relação entre palhaço e engraçado é previsível porque integra a experiência linguística imediata aos pequenos leitores, além da existência de laços semânticos profundos entre os dois termos em questão. Ao contrário, coçou e puxou — embora também presentes no universo imediato dos leitores-redatores — permitem ordenações diversas, decorrentes do contexto imagético em que se encontram inseridos.

Alfabetização pela imagem

Então, é viável que o aluno seja atropelado pelas palavras ao percorrer, na redação, caminho inverso ao feito durante a leitura do texto pictorial. Eis o itinerário da produção: (1º) lê a imagem; (2º) “traduz” a imagem em palavras, mentalmente, seguindo, via de regra, uma ordem captável nas imagens; (3º) registra o lido na redação.

Note-se que o que deveria ser escrito em primeiro lugar, há muito foi lido (observando-se a sequência de ações descritas); e o que está mais recente na memória são os últimos integrantes verbais do texto produzido (pensando-se na ordem sujeito → predicado → complemento). Logo, é perfeitamente compreensível que textos de principiantes apresentem “falhas” de ordenação. E as aspas se devem a tudo o que se disse sobre a interação, uma vez que a mensagem global não será prejudicada por esses “acidentes” verbais, se o avaliador estiver atento às condições em que o texto verbal foi produzido. Veja-se os exemplos: (1) Um anzol puxou o chapéu. (2) O palhaço coçou a cabeça e pensou.

Se essas estruturas hipotéticas forem aceitáveis, é bastante alta a probabilidade de “embolamento” da ordem das palavras no texto resultante. O percurso das palavras — da mente ao papel — não é assim tão simples, especialmente para os escolares da primeira fase da escola fundamental.

Nessa perspectiva, a redação do aluno passa por outro nível de avaliação, e o que poderia ser considerado incoerência pode ser, então, reexaminado e compreendido como nomeação das ações percebidas e truncamento apenas na sua ordenação linguística, preservando-se o resultado da interação contexto → leitor & redator → texto.

Semiótica & ensino: uma proposta

Tentamos objetivar a demonstração do desenvolvimento da competência redacional dos alunos observados, quantificando as ocorrências verbais e planejando-as em um quadro geral.

Vamos ao Quadro nº 11:

Quadro nº 11								
VERBOS								
Número de ocorrências textuais								
i = nº de itens verbais // o = nº de ocorrências								
Alunos		T1	T2	T3	T4	T5	T6	Totais
FR	i	05	05	10	07	06	19	52
	o	06	05	15	07	09	24	66
GI	i	22	10	14	18	06	15	85
	o	35	16	16	23	12	22	124
JU	i	20	03	36	NP	13	24	96
	o	28	04	54	NP	26	38	150
LE	i	16	07	08	NP	06	20	57
	o	19	22	13	NP	15	27	96
LI	i	19	09	15	21	NP	17	81
	o	36	13	20	21	NP	20	110
LL	i	15	06	14	NP	15	22	72
	o	17	06	21	NP	20	35	99
MH	i	22	26	20	NP	23	22	113
	o	29	36	28	NP	28	31	152
MI	i	23	17	21	NP	12	15	88
	o	45	28	31	NP	15	21	140
PH	i	06	06	09	NP	04	16	41
	o	07	07	13	NP	10	30	67
PR	i	09	09	NP	06	03	10	37
	o	12	13	NP	09	05	13	52
Obs.: NP = Faltou à atividade.								

Alfabetização pela imagem

Diversamente do que se constatou com os substantivos, os itens verbais não se avolumaram tanto quantitativamente, mas apresentaram progresso no que tange ao emprego apropriado em estruturas mais elaboradas do que as constantes dos primeiros textos produzidos.

Ainda assim, os alunos FR, PH e PR que serviram de ponto de referência para o comentário sobre os substantivos, também neste quesito demonstram progresso indiscutível. Basta que se comparem os quantitativos de cada um dos atores citados em cada uma das fases da experiência.

Esses alunos, além do acréscimo de itens verbais, especializaram o uso de formas anteriormente empregadas como “vicárias”, ou seja, suprimindo a carência de formas adequadas, tais como fazer nas estruturas fazer feijão e fazer pé-de-feijão, já comentadas, ou lugar de chapéu (em vez de porta-chapéus) e conserto de bicicleta (em vez de oficina de bicicletas).

Em suma, até aqui, não se constatou qualquer entrave à validade da proposta de usar-se o LSL como ponto de partida para a redação, pois os resultados, como se pode constatar, vão-se somando em favor da experiência realizada, endossando-lhe a utilização como alternativa metodológica no processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua, mais especificamente, da redação.

7.3.3 — O léxico geral das redações.

Para objetivar comentário com que pretendemos demonstrar avanços redacionais de nossos pequenos redatores, analisamos os dados lexicais e os apresentamos com auxílio do Quadro nº 12, demonstrativo dos percentuais das ocorrências levantadas no *corpus* em estudo.

Semiótica & ensino: uma proposta

Quadro nº 12							
Evolução dos percentuais de ocorrência lexical							
Textos		T1	T2	T3	T4	T5	T6
LÉXICO	S	17,6	7,1	11,6	12,2	15,6	20,3
	%	-60		+63	+6	+28	+30
	V	17,0	10,4	16,5	15,0	9,6	21,7
	%	-41		+59	-9	-36	+126
	T	34,6	17,5	28,2	27,2	25,3	42,0
	%	-50		+61	-3,5	-7	+66
Legend	S	Substantivo		T	Total		
a	V	Verbo		%	Percentual de passagem		

Como se pode observar nos percentuais obtidos, houve uma oscilação significativa quanto ao número de itens léxicos (nominais e verbais), uma vez que, considerados os textos pictoriais que foram transcodificados nas redações, podem ser feitas deduções como:

a) redução média de cinquenta por cento (50%) de T1 para T2 parece indicar uma queda da atenção dos leitores-redatores, o que pode ser atribuído, por exemplo, à ausência do elemento cor no segundo livro-sem-legenda, pois O pé-de-feijão se apresenta em preto e branco;

b) de T2 para T3, dá-se uma ascensão média de sessenta e um por cento (61%).

Alfabetização pela imagem

Considerada a semelhança temática (germinação) entre O pé-de-feijão e Catando feijão e feita uma comparação com os índices obtidos em T1, é possível atribuir-se o maior interesse à presença de personagem humano associado à presença do colorido (em Catando feijão, temos colorido em sépia) uma vez que promove uma interação mais imediata entre história e leitor-redator, já que o mundo extralinguístico não é preto e branco.

c) de T3 para T4, dá-se nova redução do percentual léxico atualizado nas redações, -- menos três e meio por cento (-3,5%);

d) de T4 para T5, também ocorre queda de percentual, agora, de menos sete por cento (-7%).

Contudo, em "c" e "d", vê-se um fato interessante: enquanto o número de substantivos aumentava, o de verbos diminuía.

Arriscamos, aqui, atribuir essa queda do número de itens verbais ao tipo das imagens dos livros que orientaram o trabalho em T4 e T5, respectivamente, Amendoim e Outra vez, cujas histórias são pictorialmente contadas por meio da técnica da aquarela, o que dá às imagens contornos imprecisos. Essa imprecisão do traçado associada à entrada no mundo da fantasia nos parece estimular o apego aos nomes substantivos como que para garantir alguma fidedignidade entre o texto pictorial e o verbal, posto que nesse universo fantástico misturam-se personagens humanos e personagens animais com características humanas, o que, a um só tempo, enriquece a experiência intelectual e intimida a manifestação linguística, daí o atrelamento aos nomes e aos processos relacionais, conferindo ao texto uma natureza mais descritiva.

Semiótica & ensino: uma proposta

Cumpra aqui ressaltar que é ilusão pensar-se em objetividade descritiva, uma vez que, quando falamos da semiótica ilimitada, podemos demonstrar que nem a imagem figurativa está livre das interferências intertextuais. Daí que o atrelamento das redações de T4 e T5 a nomes substantivos como garantia de descomprometimento pessoal dos leitores-redatores não é senão um recurso que vem suprir uma possível insegurança redacional emergente da mudança semântico-estrutural apresentada nos dois últimos livros citados (Amendoim e Outra vez) .

e) o ritmo apresentado em T3 é recuperado em T6, onde há um aumento aproximado de 66% (sessenta e seis por cento) no total de itens utilizados.

É importante observar que o número de verbos de T6 merece dois comentários específicos: um em relação a T5 -- ao qual supera em 126% (cento e vinte e seis por cento); outro, relacionado com T1, já que T6 é a retomada do livro Ida e volta. Nessa segunda relação, vemos 27,7% (vinte e sete ponto sete) de itens verbais a mais em T6.

Disto se pode depreender que, embora tenha sido utilizado o mesmo texto icônico para orientar a redação em T1 e T6, o nível de interesse dos sujeitos da pesquisa não decresceu na segunda exposição de Ida e volta, uma vez que as redações demonstram, também quantitativamente, um aprofundamento do grau de percepção das imagens e sua respectiva tradução em texto verbal escrito.

A presença de um índice médio de verbos notadamente superior em T6 leva-nos a deduzir um progresso intelectual dos pequenos leitores-redatores. Isto porque, ao invés de manterem-se documentando entes concretos captáveis nas ilustrações dos livros-sem-legenda, por meio da nominalização, registraram os processos,

Alfabetização pela imagem

representados pelas formas verbais; o que nos permite concluir que houve atingimento de um grau de abstração significativo, pois, em se tratando de imagens fixas, a captação de ações e atividades requer, necessariamente, mais atenção e, evidentemente, maior amadurecimento linguístico-cognitivo, além da imaginação criadora em ação.

Isso vai sendo demonstrado de forma bastante viva quando examinadas as formas verbais, posto que, nos primeiros textos, a repetição é a regra, enquanto que nos textos finais, vê-se abundância de formas variadas não só quanto aos lexemas, mas também quanto às flexões utilizadas.

Ilustrando:

T1 de FR: Era uma vez um garoto teimoso foi pro banheiro tomou seu banho foi por armário pegou sua roupa tomou café ligou a foneta

Formas verbais usadas: era / foi / tomou / pegou / ligou – (05 formas - 07 empregos)

T6 de FR: A bola está no armário. O homem partiu o bolo e largou o café a faca ficou na mesa. O homem ligou o toca-disco e ficou dançando. O homem pegou um chapéu e foi passear. O homem saiu de casa e foi pegar uma maçã. O homem acabou e jogou no lixo. O homem viu o cachorro fazendo xixi. O cachorro entrou na casa dele. O homem encontrou um vaso de flor. O homem viu o perna-de-pau. O homem jogou a bola e quebrou o vidro e foi andando.

Formas verbais usadas: está - partiu - largou - ficou - pegou - foi [3] - passear - saiu - pegar - acabou - jogou [2] - viu - fazendo - entrou - encontrou - viu - quebrou - andando (18 formas - 21 empregos)

Semiótica & ensino: uma proposta

Cumpra observar que, além do maior número de formas empregadas, vê-se também a exploração consciente das flexões verbais, incluindo as formas nominais.

Ainda sobre os itens verbais, podemos observar o uso frequente de perífrases verbais construídas com os verbos ir, estar, tomar, ficar (considerada a ordem descendente de ocorrências nas redações). A construção de perífrases verbais (e nominais) indica que o usuário já apresenta alguma versatilidade linguística no que diz respeito ao domínio do signo enquanto entidade dupla, pois, a reutilização de um mesmo significante com significados distintos atesta crescimento da competência verbal.

Exemplos dos textos de MH:

T1 : Um menino levado foi tomar banho...foi mudar de roupa... foi tomar café... [grifamos]

foi = flexão de ir = processo material transitivo

T2 : Era uma vez um pé-de-feijão que foi uma semente muito bonita [grifamos]

foi = flexão de ser = processo relacional identificacional

Reunimos os dados obtidos no exame dos substantivos e dos verbos e os planificamos no Quadro nº 13, para favorecer a visualização dos quantitativos levantados nas 52 (cinquenta e duas) redações e facilitar o acompanhamento dos comentários que apresentaremos a seguir.

Alfabetização pela imagem

Eis o quadro:

Quadro nº 13								
Quadro de Ocorrências Lexicais								
S = Substantivos // V = Verbos // TT = S+V								
Alunos		T1	T2	T3	T4	T5	T6	Totais
FR	S	07	02	05	07	14	18	53
	V	05	05	10	07	09	24	60
	TT	12	07	15	14	23	42	113
GI	S	26	03	09	18	12	19	87
	V	35	16	16	26	12	22	127
	TT	61	19	25	44	24	41	214
JU	S	18	05	21	NP	27	29	100
	V	20	03	36	NP	13	24	96
	TT	38	08	57	NP	40	53	196
LE	S	24	06	03	NP	19	22	74
	V	16	07	08	NP	06	20	57
	TT	40	13	11	NP	25	42	131
LI	S	23	05	09	16	NP	19	72
	V	19	09	15	21	NP	17	81
	TT	42	14	24	37	NP	36	153
LL	S	17	08	09	NP	17	20	71

Semiótica & ensino: uma proposta

	V	15	06	14	NP	15	22	72
	TT	32	14	23	NP	32	42	143
MH	S	20	25	24	NP	23	27	119
	V	22	26	20	NP	23	22	113
	TT	42	51	44	NP	46	49	232
MI	S	27	11	22	NP	13	18	91
	V	23	17	21	NP	12	25	98
	TT	50	28	43	NP	25	43	189
PH	S	06	02	07	NP	11	20	46
	V	06	06	09	NP	04	16	41
	TT	12	08	16	NP	15	36	87
PR	S	08	04	NP	08	05	18	43
	V	09	09	NP	06	03	25	52
	TT	17	13	NP	14	08	43	95

Obs.: NP = Faltou à atividade.

Examinados os dados do Quadro nº 13 — das ocorrências lexicais — vê-se que o número de itens léxicos atualizados em cada texto é crescente e isso vem comprovar materialmente o progresso redacional de cada um dos atores da pesquisa.

Temos em FR, PH e PR a constatação mais clara de aumento do domínio lexical da língua, uma vez que tais alunos apresentavam desempenho bastante fraco em relação aos demais participantes da experiência. No entanto, os outros 07 (sete) alunos também apresentaram acréscimos significativos não só quanto ao crescimento vocabular, mas também no que concerne ao emprego adequado dos mesmos.

Alfabetização pela imagem

Analisados os itens lexicais gerais, passaremos ao exame da combinatória vocabular utilizada pelos pequenos redatores na estruturação de suas redações.

7.3.4 — A estruturação oracional e textual nas redações.

Desdobramos todos os textos em suas estruturas internas, com vistas a observar mais profundamente os esquemas combinatórios usados nas redações e acompanhar o desenvolvimento do desempenho redacional de cada um dos alunos no trajeto de T1 a T6. Tal análise vem sendo demonstrada a cada comentário textual que fazemos.

Para a exploração das estruturas textuais e o respectivo comentário, conforme os padrões de análise traçados na seção 6.4., precisaremos, para a leitura dos esquemas, decodificar os símbolos utilizados.

Então, rerepresentaremos aqui o Quadro nº 03.

QUADRO Nº 03	
SÍMBOLOS	NOÇÕES
Elemento presente e não-marcado	participante ou participantes adequadamente representados
[Ø]	participante ou participantes implícitos, mas depreensíveis do contexto imediato [apagamento com recuperação]
[0?]	estão implícitos, mas não são recuperáveis [apagamento irrecuperável]
[S.R.]	se não foram representados quando necessariamente deveriam ocorrer (constituente exigido, mas sem representação)
[D]	pronomes com função referencial ou dêitica (relação unívoca)
[D?]	pronomes com função referencial ou

Semiótica & ensino: uma proposta

	dêitica ininteligível (relação equívoca)
[X]	constituente inexistente
[sublinhados à esquerda /estruturas interacionais de uma linha sem nº]	marcadores discursivos (situam o interlocutor)
[sublinhados textuais à direita]	marcadores discursivos

Eis o modelo dos desdobramentos realizados:

T1 DE FR:

01. Era uma vez / um garoto teimoso / foi / pro banheiro
02. [Ø] / tomou / seu [D] banho
03. [Ø] / foi / pro / armário
04. [Ø] pegou / sua [D] roupa
05. [Ø] / tomou / café
06. [Ø] / ligou / a foneta

T2 DE FR:

01. água / caiu / no feijão / ai
02. [Ø] / foi / [S.R.]
03. ele / abriu
04. [Ø] / começou a
05. [Ø] / brotar

T3 de FR:

01. A mulher / tá
02. [Ø] / plantando / feijão
03. A mulher / botou / o feijão / na janela / ai foi
04. Ele [D]/ nasceu / na janela

Alfabetização pela imagem

05. Ela / ficou
06. [Ø] / olhando / pro feijão
07. O feijão / nasceu / grande / aí foi
08. Ela / tirou / [S.R.] / do vaso
09. [Ø] / plantou / [S.R.] / na terra / aí foi
10. O feijão / ficou / muito grandão / na terra / aí foi
11. Ela / pegou / o feijão

T4 de FR:

01. Era uma vez / um engraçado / palhaço Amendoim
02. Ele [D] / se apresentou / para as crianças público / mas
03. Anzol / coçou / [Ø?]
04. [Ø] / puxou / cabeça / e
05. [Ø] / pensou
06. isso / é / o que
07. o meu chapéu / sumiu

T5 de FR:

01. O cachorro / botou / o regador / no rabo
02. A formiga / pulou / na panela
03. O cabrito / está /
04. [Ø] / correndo / com o prato
05. O rato / ta / no banco
06. O retinho / está / no barco
07. O coelho / está / na janela
08. O papagaio / está /
09. [Ø] / olhando
- 10.

Semiótica & ensino: uma proposta

T6 de FR:

01. A bola / está / no armário
02. O homem / partiu / o bolo / e
03. [Ø] / largou / o café
04. a faca / ficou / na mesa
05. O homem / ligou / o toca-disco / e
06. [Ø] ficou dançando
07. O homem / pegou / um chapéu / e
08. [Ø] foi
09. [Ø] / passear
10. O homem / saiu / de casa / e
11. [Ø] / foi
12. [Ø] / pegar / uma maçã
13. O homem / acabou / [Ø?] / e
14. [Ø] / jogou / [S.R.] / no lixo
15. O homem / viu / o cachorro
16. [Ø] / fazendo / xixi
17. o cachorro / entrou / na casa dele [D?]
18. o homem / encontrou / um vaso de flor
19. o homem / viu / o perna-de-pau
20. o homem / jogou / a bola / e
21. [Ø] / quebrou / o vidro / e
22. [Ø] / foi
23. [Ø] / andando

Achamos desnecessário incluir, na íntegra, o capítulo da análise estrutural das redações. Transcrevemos apenas a análise dos textos

Alfabetização pela imagem

de FR, para objetivar o modelo de análise praticado em todas as peças do corpus verbal (redações) produzido.

Mais uns excertos de análise virão a seguir para comprovar que todos os itens do Quadro nº 03 foram encontrados no *corpus*.

T2 de LL:

01. Um dia
02. / [Ø?] / jogaram / um carocinho de feijão / no jardim
03. Depois de um dia
04. / este [D] / feijão / pegou / uma chuva
05. Depois de outro dia
06. dentro daquele feijão / um broto / estava
07. [Ø] / saindo / depois
08. ele [D] / ficou / um lindo pé-de-feijão

T1 de MH

01. Um menino levado
02. Ele [D] / foi
03. [Ø] / tomar banho / no banheiro
04. ele [D] pensou / que
05. (.....)
06. Olha / que menino levado
07. Ele [D] / passa
08. [Ø] molhando tudo / na rua
09. (.....)

T6 de MH

01. O chapéu / era / verde e amarelo

Semiótica & ensino: uma proposta

02. [X] / havia / muitas frutas vermelhas / no pé-de-árvore

Embora no total de textos o número de estruturas semântica e gramaticalmente apropriadas haja predominado, fizemos um levantamento dos casos indicados por [S.R.], [D?] e [Ø?], que representam estruturas com problemas, para que se possa perceber que, mesmo quando lidas em diálogo com o texto pictorial que as originou, não permitem o preenchimento das lacunas representadas pelas figuras da legenda:

[Ø?]	estão implícitos, mas não são recuperáveis [apagamento irrecuperável]
[S.R.]	se não foram representados quando necessariamente deveriam ocorrer (constituente exigido, mas sem representação)
[D?]	pronomes com função referencial ou dêitica ininteligível (relação equívoca)

T6 de JU:

01. [Ø] / largou / o tênis e a lata de tinta a bicicleta e a escada
02. [S.R.] / caiu
03. [S.R.] / furou / o pneu
04. [S.R.] / quebrou / a escada / e / agora

Constatamos este tipo de fenômeno, que resultava em omissão de termos-base da estrutura oracional: do sujeito, do objeto, do sujeito e do objeto, de constituintes equívocos.

As omissões foram encontradas no *corpus* da seguinte forma:

Alfabetização pela imagem

- Do predicado – estrutura 22 de T5 de LL;
- Do objeto – T5 de LL: estrutura 20; T6 de MH – em 18 e 22;
- De sujeito e objeto – T3 de PH: em 05;
- De constituintes equívocos – T2 de FR, em 02; T6 de MH, em 24 e 25.
- A dêixis equívoca [D?] também foi um dado observável:

T5 de MH:

01. Era uma vez
02. uma menina
03. que [D] / gostava / de cachorrinho
04. A sua [D] mãe / não queria
05. [Ø] / criar / o seu [D] / cãozinho
06. ele [D] / ficou / muito triste
07. sua [D?] mãe / expulsou / o seu [D?] cãozinho
08. que [D] / ela [D] / amava / tanto / muito
09. ele / também / criou / uns gatinhos / também
10. o gato / quebrou / o seu [D?] jarro
11. que [D] / ele [D?] / amava / do fundo do coração
12. o rato / caiu / de cima da casa do rei
13. ele [D?] / gritou / muito e até
14. [Ø?] / chorou / de tanto medo

Indaga-se então:

Em 04 e 06 – Cãozinho de quem?

Em 16 – Jarro de quem?

Semiótica & ensino: uma proposta

Em 17 – Quem amava o jarro?

Em 21 – Quem é ele: o rato ou o rei?

As perguntas utilizadas acima são algumas das que serviram de encaminhamento da reflexão dos pequenos redatores, na direção de aperfeiçoar as estruturas construídas, pois, entre a produção de um e outro textos eram realizadas atividades outras em que as redações eram discutidas e reescritas pelos autores ou mesmo por outro autor, pois era permitido trocar, emprestar, redações.

Examinado outros casos de dêixis equívoca [D?], teremos:

T6 de FR:

01. O homem / viu / o cachorro
02. [Ø] / fazendo / xixi
03. o cachorro / entrou / na casa dele [D?]

O antecedente do pronome não pode ser precisado, pois a estrutura é ambígua, já que a relação pode ser com o homem ou com o cachorro.

T4 de GI:

01. Ele [D] / ficou triste / e
02. 0 / resolveu
03. [Ø] / sentar / porém / quando
04. [Ø] / chegou / perto da cadeira
05. o anzol / pescou / a cadeira / e
06. ele [D?] / caiu no chão

Alfabetização pela imagem

Neste caso, a relação entre o pronome ele e seu referente pode ser estabelecida com anzol, termo concordante imediato, gerando assim um sentido diferente do que se capta na mensagem pictórica, pois quem cai no chão é o palhaço Amendoim, representado na estrutura 16 por ele numa mostração anafórica perfeita.

T5 de JU:

01. A rosa / é / rosa
02. A janela / é / linda
03. A toalha / é / pra vocês [D?] três
04. A casa / é / azul
05. [Ø?] / tira / isto / do rabo dele [D?]
06. o gato / quebrou / o jarro dele [D?]

Observe-se que, em 11, surge o pronome vocês, cujo referente não é possível detectar-se (mesmo com o texto integral); em 13 e 14, o pronome dele também não tem referente recuperável no texto escrito e fica equívoca a relação, caso seja retomado o texto pictorial de Outra vez. Nos dois casos, surgirão indagações do tipo: Vocês quem? Dele quem?

T3 de MH:

01. A menina / estava / muito triste / porque
02. Seu feijãozinho / ia
03. [Ø] / nasceu
04. ela falou
05. a natureza / é / tão bonita / e
06. o feijão / escutou / isso [D] / e
07. [Ø] / olhou / para ela [D]
08. [Ø?] / começou a

Semiótica & ensino: uma proposta

09. [Ø?] / nasceu e
10. [Ø?] / ficou / bonito
11. ela / tirou / a sua [D?] semente / do vaso / e
12. [Ø] / plantou / no chão do seu [D] quintal

Como se pode ver em T3 de MH, a estrutura de número 20 apresenta um caso em que o emprego do pronome sua — como o dele já comentado — provoca o não-entendimento do texto; funciona como ruído na comunicação, pois a relação com semente pode ser estabelecida entre: semente → menina ou semente → feijão.

O mesmo fenômeno é constatado em:

Texto Estrutura

- T6 de LL: 17
- T5 de MH 06, 16 e 21
- T6 de MH 26, 28, 30 e 34
- T3 de MI 19
- T3 de PH 10, 11 e 13
- T2 de PR 06

No que respeita ao apagamento irrecuperável de estruturas — [Ø?] — estruturas em que o elemento elíptico não é explicitável —, pudemos perceber que, como as de [S.R.] e de [D?], o número de ocorrências foi muito baixo. Pinçamos os exemplos para que pudéssemos comentá-los.

T1 de JU:

01. A vovó dele [D] / viu / o chão todo molhado
02. Ela [D] / brigou muito / com ele [D]
03. [Ø?] se invocou

Alfabetização pela imagem

04. [Ø?] / foi / para o quarto
05. ele [D] / foi
06. [Ø] / andar / de bicicleta
07. ele [D] / foi
08. [Ø] / ver / a bicicleta dele [D]
09. [Ø] / estava / todinha suja / de tinta / aí mesmo que
10. ele [D] / ficou / invocado
11. ele [D] / saiu
12. ah minha mãe!
13. [Ø?] / pintou / a casa toda

Na estrutura 21, JU construiu uma oração com sujeito elíptico que torna a leitura equívoca quanto ao agente de pintou, porque a introdução do marcador discursivo ah minha mãe! Faz com que a ação verbal pintou possa ser realizada tanto pela mãe quanto por ele — presente nas estruturas 19 e 20. Por isso, é um caso de apagamento irreversível, pois, pela imprecisão da leitura, a mensagem fica prejudicada.

T5 de JU:

01. A janela / é / linda
02. A toalha / é / pra vocês [D?] três
03. A casa / é / azul
04. [Ø?] / tira / isto [D?] / do rabo dele [D?]
- 05.

Também o aluno JU pratica uma elipse inadequada na estrutura 13 de T5. Como se pode ver, as estruturas anteriores não apresentam elementos passíveis de serem retomados na 13, ficando esta mutilada, pois o agente de tira é um enigma para o leitor. Mesmo que

Semiótica & ensino: uma proposta

retomemos o texto pictorial de Outra vez, não se torna possível recuperar o apagamento realizado por JU em T5, 13.

T1 de LL:

01. ele [D] / encontrou / o perna-de-pau / aí
02. Ele [D] / pegou / a bola e
03. [Ø?] / acabou
04. [Ø]? / quebrando / a janela / da vizinha

No texto de LL, as estruturas 17 e 18 apresentam sintagmas verbais cujas ações podem ser realizadas tanto pelo perna-de-pau (em 15) quanto por ele (em 16) — cujo referente é o personagem das pegadas humanas que atravessam os quadros de Ida e volta.

Encontramos ainda apagamento irrecuperável [Ø?] nas estruturas de:

- T6 de FR — 13, 16, 17 e 18
- T5 de LE — 10
- T1 de LL — 17 e 18
- T2 de LL — 01
- T1 de MH — 32
- T5 de MH — 20 e 21
- T3 de MI — 25, 26 e 27
- T6 de PH — 15
- T5 de MI — 12

Considerando o total de estruturas construídas pelos sujeitos, quer tomadas verticalmente (todos os textos de todos os sujeitos) ou horizontalmente (todos os textos de um mesmo sujeito), vê-se um número irrisório de formas defeituosas como as que comentamos.

Alfabetização pela imagem

Ainda que MH tenha apresentado desde T1 uma estruturação frasal bem destacada da demonstrada pelos demais sujeitos (MH tem 15 anos de idade e mais de 05 anos de escolaridade), ao deixou de apresentar em seus textos casos de apagamento irrecuperável — [Ø?].

Considerado o número total de estruturas utilizadas nas 52 (cinquenta e duas) redações, percebe-se que os defeitos aqui focalizados não são tão frequentes. E, quando detectados, são facilmente solucionáveis no que respeita ao fornecimento de meios para uma estruturação adequada. Principalmente no caso do apoio da imagem, pois, retomado o texto pictorial, o redator é levado a reler sua redação para procurar suprir as lacunas deixadas.

Além das falhas atinentes à não-representação de termos necessários, à dêixis imprópria e ao apagamento irrecuperável, vamos encontrar outros tipos de defeitos estruturais decorrentes de falta de domínio vocabular ou de domínio vocabular ainda restrito ao uso coloquial informal.

Podem ser trazidas à luz estruturas em que a semântica esbarra na sintaxe e gera um ruído na comunicação, tais como:

T3 de PH	01. Era uma vez / a mãe da garota / foi 02. [Ø] / fazer / feijão 03. a garota / foi 04. [Ø] / fazer / pé-de-feijão
----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

T3 de LE	01. A menina / está 02. [Ø] / tratando / feijão
----------	----------------------------------------------------

Semiótica & ensino: uma proposta

T3 de LI	01. Era uma vez uma senhora muito boa 02. Ela / estava 03. [Ø] / escolhendo / feijão / para 04. [Ø] / cozinhar
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

T3 de MI	01. Mamãe / estava 02. [Ø] / colhendo / feijão
----------	---------------------------------------------------

Em T3, vemos a impropriedade estrutural com implicações semânticas relacionadas aos atos de catar e plantar. PH utiliza a expressão fazer feijão que reflete emprego de termo genérico pelo específico; LE opta por tratando feijão, que também gera ambiguidade, uma vez que pode referir-se tanto ao ato de catar quanto ao de plantar, ambos realizados no texto pictorial. LI constrói o sintagma escolhendo feijão que, como fazer feijão, tem curso na fala coloquial. MI, ao empregar colher feijão, numa primeira análise teria se afastado das imagens lidas, pois a figura de mulher presente no LSL, Catando feijão, não faz outra coisa senão catar feijão. Contudo, no uso popular, ouve-se colher no lugar de escolher que, por sua vez, corresponde a catar, quando se trata do preparo do feijão para cozinhar. Logo, MI também captou a mensagem do texto. O que se constata na sua opção léxica é o predomínio do uso popular, que é o seu imediato. Convém, no entanto, explicitar o movimento semântico decorrente do uso de colher por escolher, uma vez que aquele tem curso no uso popular com os valores de recolher, apanhar, etc.

A seleção do item verbal adequado para exprimir determinadas ações implica domínio linguístico mais apurado, e o uso coloquial espontâneo da língua — registro predominante entre os alunos das

Alfabetização pela imagem

escolas públicas em geral — tende a simplificar o sistema, reduzindo-lhe o número de formas. Daí que há verbos que funciona, como verdadeiros “quebra-galho”, isto é, na falta de forma específica, apropriada, usa-se “X”, conforme vemos nos seguintes exemplos:

T5 de FR

01. O cachorro / botou / o regador no rabo [grifamos]

Veja se a figura:



Ángela Lago, Outra vez.

É claro que o sujeito expresso não é agente eficiente para a ação proposta na oração. Contudo, aparece no texto, substituindo formas possíveis como: levava, carregava, tinha...

T5 de PH	<ol style="list-style-type: none">01. Era uma vez02. uma estória muito bonita03. [Ø] / tinha / animais04. [Ø] / tinha / macaco e muitos animais05. [Ø] / tinha / rei e rainha06. a rainha / era / muito bonita07. [Ø] / tinha / cachorro / junto com a rainha
----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Semiótica & ensino: uma proposta

Ainda sobre o uso coloquial da língua, veja-se a abundância de formas de ter usado como haver. Em 05 e 06, são criadas estruturas frasais em que o comentário e a narração se confundem, e o efeito é contraditório: ao comentário 05 — a rainha / era / muito bonita — em que a rainha é tema, segue-se 06, que retoma a descrição dos elementos no espaço físico, mas associa rainha e cão de modo pouco claro em relação ao espaço imagético.

Veja se a figura:



Ângela Lago, Outra vez

T1 de MH : 21. ele [D] / sujou / tudo / de água [grifamos]

Neste excerto, MH constrói, inadvertidamente, uma estrutura paradoxal, pois água não suja, pelo menos em tese. Ao evitar repetir flexões de molhar, já presentes em estruturas anteriores, opta por sujou, criando então uma estrutura imprópria. É possível que MH pretendesse dizer que ao molhar a casa, acabou sujando tudo, porém isto não foi dito.

T6 de FR	01. [Ø] / pegar / uma maçã 02. o homem / acabou / [Ø?] / <u>e</u> 03. [Ø] / jogou / no lixo
----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Às vezes, o redator escolhe a forma verbal adequada, mas não conclui a estruturação apropriadamente. É o caso de T6 de FR. Optando por acabou, ação iniciada anteriormente ficaria objetivamente concluída. Contudo, a estrutura esperada exigiria

Alfabetização pela imagem

agente e meta. Ao omitir o complemento verbal, o processo deixou de ser o desejado — material transitivo — passando a material intransitivo, por conseguinte, mudando o significado da oração e tornando a frase — estruturas 13 e 14 — incoerente.

T5 de LE: 01. O rei / entrou / dentro da janela [grifamos]

T6 de MI: 01. O homem / passou / o guarda-roupa [grifamos]

Também a construção dos relacionamentos sintáticos gera problemas nos textos escritos. Em T5 de LE, texto fica comprometido, pois a expressão entrou dentro, além de pleonástica, não é adequada para representar a ação sublinhada: atravessar a janela. Se o autor tivesse usado a combinação prepositiva pela em vez do advérbio dentro, poderia manter a forma entrou. Caso contrário, esta se torna totalmente imprópria.

Em T6 de MI, a omissão do nexos gramatical — pelo — faz com que a frase se torne absurda, pois na estruturação dada não se pode dela deduzir a ideia expressa pela figura e, certamente, pretendida pelo redator: passar, verbo intransitivo (= transpor, ir além de...). Na forma apresentada, o redator formula estrutura em que passar funciona como transitivo, e o seu complemento — guarda-roupa — constrói o absurdo: o personagem alisou, engomou, passou a ferro o guarda-roupa.

O levantamento global do número de estruturas utilizado em cada redação poderia dar margem a uma interpretação pessimista dos resultados da experiência, nesse plano pelo menos. Entretanto, examinadas com maior cuidado, verificamos que nem sempre a redução do número de estruturas — em textos de principiantes — indica incapacidade de organização oracional.

Semiótica & ensino: uma proposta

Pudemos observar em alguns textos — identificados no próximo quadro com asterisco — que os autores diminuíam o número de estruturas, complexificando-as por meio da extensão de alguns sintagmas nominais que surgiam ou mesmo pelo emprego de estruturas perifrásticas ou fraseológicas, tais como: ficar com cara-de-pau no sentido de ficar desconcertado; plantar bananeira significando ficar de ponta cabeça, etc.

Encontraremos ainda textos em que forma utilizadas formas estruturais assemelhadas às da língua oral. Os pequenos redatores tentaram transpor para a escrita passagens dialogadas, lançando mão dos processos verbais de dizer (*dicendi*). Como se vê, o grau de rebuscamento estrutural mostrou-se objetivamente presente e crescente.

Os textos que trazem exemplo desse modelo estrutural estão assinalados com # no Quadro nº 14 — das ocorrências estruturais.

Convém acrescentar que a representação de situações de diálogo — atos de fala — nas redações também significa amadurecimento linguístico, na medida em que processos discursivos mais sofisticados impõem-se aos escreventes, já que a dinâmica da fala carrega a produção de estruturas complicadas: quebradas, hesitantes, fáticas, etc. Por isso, representar uma elocução requer domínio muito mais apurado que o necessário à produção de textos narrativos ou descritivos. A linearidade que, via de regra, caracteriza os textos narrativo-descritivos facilita a produção escrita das frases, ao passo que o discurso oral — pelo seu imediatismo e fugacidade — acaba por produzir estruturas até mesmo inanalísáveis.

Daqui tira-se uma conclusão: os textos dos principiantes, ainda que possam apresentar vestígios da língua oral — pela familiaridade

Alfabetização pela imagem

decorrente do uso — não podem ser classificados como uma transposição de sua fala para a escrita, corroborando o bordão: ninguém escreve como fala. Logo, aprender a redigir requer empenho e prática efetiva, de modo bem diverso da fala. Por isso nos propusemos atenuar a dificuldade do aprendizado da redação por meio de uma mesclagem de códigos, ou melhor, realizar atividades de produção escrita combinadas com a leitura de um outro código, e dessa opção resultarem sessões de redação envolvidas no ludismo da leitura do código pictorial dos LSL.

Mantendo a sistemática dessa exposição, apresentaremos o Quadro nº 14: quantitativo das estruturas levantadas nas redações.

Quadro nº 14							
Quantitativo geral das estruturas usadas nas redações							
Alunos	T1	T2	T3	T4	T5	T6	total
FR	06	05	11	07	09	20	58
GI	40	10 *	17	21	14	22	124
JU	29	04	62 #		24	38	157
LE	22	20	15		15	27	99
LI	35	12	20	23		20	110
LL	18	05 *	20		22	34	99
MH	30	37 #	28 #		28	35 *	257
MI	43	29	31		17 *	21	141
PH	06	07	12		10 *	29	64
PR	14	13		09 * #	05	13	54
					TOTAL		1163
(*) = diminuição de estruturas com inclusão de sintagmas mais complexos							
(#) = emprega estruturas com verbos <i>de dizer (dicendi)</i>							

Para facilitar a avaliação dos dados presentes no Quadro nº 14, organizamos mais um quadro que aponta os percentuais alcançados.

Semiótica & ensino: uma proposta

Quadro nº 15		
Percentuais de estruturas defeituosas apuradas no corpus		
Fato linguístico	Nº de ocorrências	% sobre 52 redações
[S.R.]	25	0,48
[D?]	25	0,48
[Ø?]	22	0,42
[item léxico inadequado]	18	0,34
TOTAL	90	53,72

Examinado o Quadro nº 15 em que é apurado o número de ocorrências de cada uma das impropriedades estruturais detectadas no *corpus* verbal — redações — produzido pelos alunos, vê-se que o percentual final de ocorrências na relação estrutura problemática & redação não chega aos 2% (dois por cento), sendo, portanto, irrelevante.

O Quadro nº 16 vem a seguir, demonstrando o número de estruturas adequadas construídas pelos redatores em cada um dos textos, para que seja possível apreciar a produção de cada redator e do grupo, lado a lado.

Alfabetização pela imagem

Quadro nº 16							
Quantitativo das ocorrências de estruturas adequadas							
Alunos	T1	T2	T3	T4	T5	T6	total
FR	06	05	11	06	09	17	54
GI	40	10	17	20	14	22	123
JU	26	04	61		21	35	147
LE	22	20	13		13	26	94
LI	35	12	20	23		20	110
LL	16	04	17		20	31	88
MH	29	36	27		22	25	139
MI	43	27	26		16	19	131
PH	06	06	06		10	23	51
PR	13	11		09	04	12	49
					TOTAL		986

Comparando-se, então, o total de ocorrências de estruturas defeituosas (quadro nº 15) — 90 (noventa) — com o total de estruturas produzidas (quadro nº 16) — 1163 (mil cento e sessenta e três), conclui-se que as estruturas problemáticas representam 7,73% (sete ponto setenta e três por cento) do total, enquanto as construções adequadas perfazem 84,78% (oitenta e quatro ponto setenta e oito por cento). Ainda que sejam cálculos aproximados, os totais dizem da irrelevância das estruturas não-inteligíveis e permitem que nos regozijemos do resultado da experiência com os LSL, pois conseguimos levar os alunos a produzirem seus textos com mais ou menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estruturas plenamente interpretáveis e aplicáveis como legenda aos quadros dos livros que lhe serviram de base. Sistemáticamente preparamos o Quadro nº 17, que planifica o levantamento geral das estruturas produzidas por aluno e por texto, apresentando o respectivo número de estruturas adequadas e não-adequadas (ou problemáticas) presentes em cada redação. Neste quadro, está incluído o percentual de estruturas

Semiótica & ensino: uma proposta

adequadas produzido, individualmente, pelos sujeitos, durante a experiência. A leitura desse quadro nos permite demonstrar os dados que nos levaram a concluir que a utilização dos LSL como deflagradores do processo redacional obteve sucesso. Vamos ao Quadro nº 17.

Quadro nº 17								
Nº de estruturas produzidas (A = adequadas; P = problemáticas; T = total)								
Alunos		T1	T2	T3	T4	T5	T6	%
FR	A	06	05	11	06	09	17	90,0
	P		01		01		03	
	T	06	05	15	07	09	20	
GI	A	40	10	17	20	14	22	99,1
	P							
	T	41	10	17	21	14	22	
JU	A	26	04	61		21	35	88,8
	P	03		01		03	03	
	T	29	04	62		24	38	
LE	A	22	20	13		13	26	94,9
	P							
	T	22	20	15		15	27	
LI	A	35	12	20	23		20	100,0
	P							
	T	37	12	20	23			
LL	A	16	04	17		20	31	88,8
	P	02	01	03		02	03	
	T	18	05	20		22	34	
MH	A	29	36	27		22	35	87,3
	P	01	01	01		06	10	
	T	32	41	28		28	35	
MI	A	43	27	26		16	19	92,9
	P		02	05		01	02	
	T	43	29	31		17	21	
PH	A	06	06	06		10	23	67,1
	P		01	06			06	
	T	06	07	12		10	29	

Alfabetização pela imagem

PR	A	13	11		09	04	12	90,7
	P	01	02			01	01	
	T	14	13		09	05	13	

7.3.5 — A expressão das circunstâncias nas redações

Conforme fizemos em 6.5, passaremos, então, à análise das estruturas mais frequentes nas redações em estudo, dedicando atenção especial à expressão das circunstâncias, por meio das quais a mensagem aprofunda seu detalhamento.

Tomando por base as perguntas-chave apresentadas em 6.5, fizemos uma apreciação geral das estruturas utilizadas para exprimir circunstâncias nas redações em estudo. Procuramos nos ater àquelas em que o texto pictorial estimulador teria dado subsídios ao redator para precisar a mensagem quanto ao tempo, ao modo, ao lugar, à finalidade, à causa, etc., com o cuidado de indicar o verbo predador a que se relacionam, quando intransitivos ou imprecisos sem indicação de circunstâncias.

Por ordem de ocorrência, as circunstâncias mais frequentes nas redações em estudo foram as de lugar, seguidas de imediato pelas de tempo, finalidade causa, modo e intensidade.

Semiótica & ensino: uma proposta

7.3.5.1 — Circunstâncias de lugar

ONDE? — locucionais

do lado	dentro daquele feijão	dentro da casa dela	na casa da colega dele
em casa	dentro de uma vasilha	dentro do carro	no pé
embaixo da terra	na cozinha	em casa	no pé-de-maçã
na árvore	na janela	em cima do telhado	perto da casinha
na casa da vizinha	na semente	junto com a rainha	
na lixeira	na sua casa	na casa (*)	
na loja	na vasilhinha	na mesa	
na rua	no algodão	na panela	
na sala	no chão	na sua mão	
no baile	no jardim	no banco	
no banheiro	no pé-de-árvore	no barco	
no cartaz com tinta	no quintal	no carro	
no conserto de bicicleta	no rabo	no travesseiro	
no lixo	no sol (*)	perto da janela	
num canto	perto da cadeira	perto do pé-de-maçã	

Lexicais (advérbios) : aqui, atrás, fora, lá

PARA ONDE /AONDE— locucionais

(chegou)	(chegou) no quarto (*)	(foi) no ciclista (*)
(foi) no lugar do chapéu (*)	(chutou a bola) na vidraça da moça (*)	(foi) para o carro da menina
(foi) para casa	(foi) no pé-de-maçã (*)	(jogou a bola) no vidro (*)
(foi) para rua	(foi) pra casinha dele	(levou) para outra casa
(passou) na rua (*)	(ia) à casa dos colegas	(olhando) para o feijão

Alfabetização pela imagem

(vou) no banheiro (*)	ao circo	(olhando) pro feijão
pro armário	até o quarto	(olhou) para o pé
pro banheiro	para cima	(olhou) pra o pé
pro guarda-roupa	pro corredor	

POR ONDE? - locucionais

(olhando) pela janela	(entrou) dentro da janela (*)
(passou) pela árvore	(olhando) da janela (*)
(passou) pela velhinha	(olhando) pelo canto da casa
(saiu) pela estrada	(pisando) na casa (*)
pela casa inteirinha	pela rua
por aí	pela terra

DE ONDE? - locucionais

(saiu) de casa	(caiu) do telhado
(saiu) do banheiro	(caiu) em cima da casa do rei
(saiu) do banho	(puxa o chapéu) da cabeça dele
(tirou) do vaso	(tira isto) do rabo dele

7.3.5.2 — Circunstâncias de tempo

QUANDO?

Locucionais

aí mesmo que	de manhã	de novo
depois de uns dias	de tarde	depois de outro dia
depois disso	de volta	o dia todo
era uma vez	depois de um dia	para sempre
muito depois	e depois que	todos os dias
na hora	logo depois	um dia
numa linda noite	todo dia	um pouco depois

Semiótica & ensino: uma proposta

Oracionais

Quando ele foi ver	Quando ela foi ver outra vez
Quando eu fui ver	Quando ele saiu
Quando ele ia dormir	

Lexicais (advérbios):

agora	amanhã	então	ai	já	ontem	embora	tarde
-------	--------	-------	----	----	-------	--------	-------

7.3.5.3 — Circunstâncias de finalidade

PARA QUÊ? — oracionais

para comer o feijão	(é) pra vocês três
para cozinhar	para ajudar
para ele nascer	para comer
para eu ir molhar	para consertar
para ficar mais bonito	para dar à bruxa
para não deixar cair pedra	para ele não morrer
para pegar vento	para ficar com mais espaço
para plantar	para pegar sol e vento
pra pegar um ar	para receber comida

7.3.5.4 — Circunstâncias de causa

POR QUÊ? — oracionais

Porque se não me atraso	Porque seu feijãozinho ia nascer
Porque já ta na hora	Por causa do frio

locucional : (chorou) de tanto medo

Alfabetização pela imagem

7.3.5.5 — Circunstâncias de modo

COMO? — locucionais

folhinha por folhinha	com a chupeta na mão
(caiu) com o jarro	(estava) com o jornal
(correndo) com o prato	

lexicais (advérbios): assim, bem, mal, devagar

7.3.5.6 — Outras circunstâncias

COMPANHIA — COM QUEM? — locucional : com um caracol e uma formiguinha

04. INTENSIDADE — locucional: (brincou) um pouco

Lexicais (advérbios): quase, tão, tanto, muito, mais

AFIRMAÇÃO — (advérbio): sim

NEGAÇÃO — (advérbio): não

A preocupação com a precisão na determinação circunstancial dos processos vem demonstrar o progresso redacional atingido pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que, no início do Projeto, os textos produzidos, em sua maioria, eram restritos à apresentação de agentes, processos e objetos sem que, principalmente as noções de tempo e lugar fossem observadas. No entanto, com o levantamento feito no total das redações, foi possível observar que houve um avanço na expressão das circunstâncias, uma vez que utilizaram até outras modalidades mais requintadas como as expressões de modo, causa e finalidade, as duas últimas predominantemente em forma oracional.

Semiótica & ensino: uma proposta

Apresentamos, a seguir, o Quadro nº 18 que indica as ocorrências das circunstâncias detectadas, distribuídas pelos respectivos tipos.

Quadro nº 18				
Quantitativo de ocorrências das circunstâncias expressas nas redações				
Espécie	subespécie	forma	Nº	(*) com regência inadequada
LUGAR	Onde?	locucional	49	02
		Lexical	04	
	Para onde/ aonde?	locucional	32	08
	Por onde?	locucional	12	03
	De onde?	locucional	08	
TEMPO	Quando?	locucional	21	
		lexical	05	
		oracional	08	
FINALIDADE	Para quê?	oracional	18	
MODO	Como?	locucional	05	
		lexical	04	
CAUSA	Por quê?	oracional	04	
		locucional	01	
INTENSIDADE	Quanto?	lexical	05	
		locucional	01	
COMPANHIA	Com quem?	locucional	01	
AFIRMAÇÃO		lexical	01	
NEGAÇÃO		lexical	01	
		TOTAL	180	

Com base nos dados deste quadro, aproximadamente 51% (cinquenta e um por cento) das circunstâncias expressas indicam lugar; 19% (dezenove por cento) indicam tempo; e os restantes 20% (vinte por cento) ficam distribuídos entre as circunstâncias de finalidade, modo, causa, intensidade, companhia, afirmação e negação.

Alfabetização pela imagem

Disto se pode concluir que noções mais objetivas como lugar e tempo são desde logo incorporadas pelos pequenos leitores-redatores, enquanto outras, como finalidade modo e causa, denunciam sua maior complexidade nocional na própria forma com que se apresentam nas redações: principalmente em forma oracional.

Retomadas as bases semióticas desta pesquisa, é possível deduzir-se a não-presença de pistas que evidenciem circunstâncias diferentes das de lugar e tempo. As demais, em princípio não-representáveis pictorialmente, requerem então dos pequenos leitores um grau mais elevado de abstração. E a avaliação do percurso redacional realizado durante a pesquisa pode demonstrar que, à medida que se vai explorando a leitura das imagens e a conseqüente transcodificação destas em redações, salvo casos especiais (patologias mentais, psicológicas, sensoriais, etc.) não pertencentes à alçada dos especialistas em língua ou linguística, os aprendizes com inteligência mediana vão introjetando mais e mais estruturas verbais (ou modelos estruturais) que lhes permitem produzir pequenos textos narrativo-descritivos com detalhamento suficiente à interação com o seu leitor.

7.3.6 — Primeira avaliação.

Procuramos reunir nesta seção as conclusões parciais obtidas durante a análise do *corpus* resultante da experiência, com vistas a propiciar uma visão geral do processo.

Em primeiro lugar, quanto aos LSL, constatamos que os títulos trabalhados favoreceram a evolução redacional dos sujeitos da seguinte maneira: Ida e volta (T1 e T6) e Catando feijão (T3), em função da qualidade de suas imagens e da temática familiar ao cotidiano dos alunos, propiciou aumento do número de itens léxicos ativos; utilização e criação de formas “supletivas” na designação de seres e processos, por meio da: a) polissemia — ex.: feijão como

Semiótica & ensino: uma proposta

cereal, comida, planta, rebento; fazer como realizar, produzir; preparar; plantar; b) sinonímia — ex.: andar em reto por ir adiante; estar/ir atrás de por perseguir; ciclista por conserto de bicicleta ou oficina de bicicletas; lugar de chapéu por chapeleira ou porta-chapéus; chapéu-boina por boina; toca-disco por gramofone; c) criação de palavra nova — ex.: *foneta para gramofone; *cicle para oficina de bicicletas; d) perífrase — ex.: levou um tombo por caiu; deu uma trombada por bateu; deu uma barrigada por urinou, etc.

Evolução na estrutura das proposições a partir da inclusão de coesores lexicais e conjuntivos (marcadores à direita), indicando, assim, a intenção comunicativa do redator voltada para seu futuro leitor. A expressão era uma vez aparece reiterada nos textos e, segundo o que pudemos constatar, funcionou como marca de entrada no universo ficcional. Daí deprendermos que, na primeira tomada de Ida e volta — produção de T1, início da experiência — as ocorrências da expressão era uma vez (marcador à esquerda) — 06 (seis) vezes, em 10 (dez) redações — denunciaram que a classe havia entrado num espaço desconhecido caracterizado pela presença de livros sem palavras, proposta de criar legendas para tais livros e, no livro, o acompanhamento da trajetória de personagem de quem só era possível ver as pegadas.

No entanto, Catando feijão, além de subsidiar a terceira etapa da experiência, trazia cenário, personagens e ações familiares aos leitores-redatores. Daí, apenas LI haver utilizado o era uma vez, contrariamente aos nove outros que declararam não ter usado tal expressão porque não era uma história (ficção), mas um caso (fato real) que contavam nas respectivas redações.

Alfabetização pela imagem

Comprovamos tal fato ao comparar T1 e T6 e ver que, na segunda redação com Ida e volta, apenas dois dos dez redatores utilizaram a expressão era uma vez.

Passamos, então, para os três outros títulos — O pé-de-feijão (T2), Amendoim (T4) e Outra vez (T5). Os textos produzidos a partir destes livros também deram margem ao emprego da forma era uma vez. Contudo, agora, não eram mais as condições externas, como em T1, que ativaram o uso daquela expressão, mas o texto pictorial por si mesmo conduzia o leitor à fantasia.

Em T2, a sementinha é um personagem caricatural, e o animismo presente na ilustração acionou o processo ficcional; em T4, o palhaço Amendoim e o circo enfatizaram o efeito provocado por T2 e, de certa maneira, afrouxado em T3 pela temática vivenciada em classe — a germinação (junto ao uso de Catando feijão) — fazendo com que dos 04 (quatro) textos criados (foi um dia de baixa frequência) 03 (três) fossem iniciados por era uma vez. O segundo texto (T2) e o quinto (T5) apresentaram, respectivamente, 30% (trinta por cento) e 44% (quarenta e quatro por cento) de redações onde figura o marcador textual em questão.

Também foi em T2, T4 e T5 que se deu uma estimulação visual especial que levou os pequenos redatores a imaginarem atos de fala e tentarem uma representação linguística que se mostrou eficiente. Foi possível destacar-lhes as marcas interacionais quando do desdobramento dos textos para análise de suas microestruturas.

Primeiramente, vê-se que a intertextualidade está patente nesse resumo de dados obtidos, pois os títulos utilizados propiciaram aos escolares oportunidades variadas de interação textual, a partir da qual mecanismos linguísticos armazenados eram ativados e outros eram

Semiótica & ensino: uma proposta

buscados, para melhor atender os propósitos comunicativos do emissor que, então, já via o seu texto como meio, veículo.

Em segundo lugar, focalizando os sujeitos pesquisados, é possível constatar o progresso demonstrado por eles em cada uma das etapas do trabalho desde o domínio lexical até o percentual de estruturas adequadas produzidas.

Mapeamos o produto individual levantado para que fosse possível uma visão global do que vimos dizendo até aqui, apontando o número de itens lexicais atualizados em cada um dos textos, de circunstancializadores, de marcadores (interacionais) à esquerda das proposições e de marcadores (estruturadores) à direita, para que fossem confrontadas com a quantidade de estruturas adequadas construídas. Temos, então, o seguinte quadro.

Alfabetização pela imagem

Quadro nº 19									
SUMÁRIO DA PRODUÇÃO INDIVIDUAL									
Aluno	FO	T1	T2	T3	T4	T5	T6	TT	PA
FR	01	06	05	11	06	09	17	54	87,0
	02	12	07	15	14	20	37	105	
	03	00	02	06	00	05	05	18	
	04	01	00	00	01	00	00	02	
	05	00	01	04	02	00	07	14	
GI	01	40	10	17	20	14	22	123	98,4
	02	48	13	23	36	18	34	172	
	03	23	12	11*	10	04	06	66	
	04	00	00	00	01	00	00	01	
	05	20	00	08	09	00	05	42	
JU	01	26	04	61		21	35	147	93,6
	02	38	08	57		40	53	196	
	03	10*	00	20		03	12	45	
	04	02	00	15		00	00	17	
	05	12	00	08		01	13	34	
LE	01	22	20	13		13	26	94	94,9
	02	40	13	11		25	42	131	
	03	08	02	03		07	06	26	
	04	01	00	00		00	00	01	
	05	04	00	01		01	09	15	
campos	FO	Fatos observados							
	01	Nº de estruturas adequadas							
	02	Nº de itens léxicos							
	03	Nº de circunstancializadores							
	04	Nº de marcadores à esquerda							
	05	Nº de marcadores à direita							
	PA	Percentual de estruturas adequadas							
*	Incluindo sintagmas locucionais e oracionais								

Semiótica & ensino: uma proposta

Quadro nº 19 (cont.)									
SUMÁRIO DA PRODUÇÃO INDIVIDUAL									
Aluno	FO	T1	T2	T3	T4	T5	T6	TT	PA
LI	01	35	12	20	23		20	110	96,2
	02	42	14	24	37		36	153	
	03	07	06	05	06*		06	30	
	04	02	02	02	02		00	08	
	05	09	04	03	08		06	30	
LL	01	16	04	17		20	31	88	88,0
	02	32	14	23		32	42	143	
	03	07	06*	09*		08	10	40	
	04	03	01	00		01	01	06	
	05	01	00	00		08	05	14	
MH	01	29	36	27		22	25	139	84,7
	02	42	51	44		46	49	232	
	03	05	21*	09		13	13*	61	
	04	03	08	00		02	03	16	
	05	02	12	08		08	05	33	
MI	01	43	27	26		16	19	131	92,9
	02	50	28	43		25	33	179	
	03	12	06	15*		04	09	46	
	04	01	02	00		01	00	04	
	05	21	09	07		06	02	45	
PH	01	06	06	06		10	23	51	79,6
	02	12	08	16		21	36	93	
	03	04	02	02		03	17	28	
	04	01	00	00		01	00	01	
	05	03	03	00		01	10	16	
PR	01	13	11		09	04	12	49	90,7
	02	17	13		14	08	19	71	
	03	04	01		02	02	07	16	
	04	01	01		02	00	00	04	
	05	05	06		02	02	08	23	
campos	FO	Fatos observados							
	01	Nº de estruturas adequadas							
	02	Nº de itens léxicos							

Alfabetização pela imagem

03	Nº de circunstancializadores
04	Nº de marcadores à esquerda
05	Nº de marcadores à direita
PA	Percentual de estruturas adequadas
*	Incluindo sintagmas locucionais e oracionais

Observado o conteúdo do Quadro nº 19, pode-se, por exemplo, acompanhar horizontalmente a evolução individual dos sujeitos — em cada um dos textos produzidos; acompanhar verticalmente — entre os alunos — seus desempenhos; comprovar a heterogeneidade da classe-piloto, etc.

Examinando cautelosamente os dados do Quadro nº 20 (a seguir), é possível perceber que os alunos mais novos — FR, GI, LE e PH — demonstraram maior dificuldade no emprego de coesores textuais. No entanto, ao longo da experiência, forma adquirindo domínio sobre os mecanismos de formulação do texto.

Quadro nº 20		
Domínio de marcadores estruturadores		
Aluno	Domínio	
	Inicial	Final
FR	∅	aí, e mas
GI	e, aí, na hora que	e, aí, mas, porém, quando
LE	e	e
PH	aí, depois	aí, depois, quando

Os demais alunos, mais velhos e com mais tempo de escolaridade, já traziam em seus repertórios maior número de palavras e locuções que funcionam como marcas coesivas estruturadoras, e o perfil desses alunos é o seguinte:

Semiótica & ensino: uma proposta

Quadro nº 21		
Domínio de marcadores estruturadores		
Aluno	Domínio	
	Inicial	Final
JU	aí, quando, depois, e	aí, quando, depois, e, que, porque, até que, se não, agora, mas
LI	e, aí, agora, porque, se não, já	e, aí, agora, porque, se não, já, mas, que
LL	e, logo, depois, depois disso	e, logo, depois, depois disso, depois de
MH	que, que nem, mas	que, que nem, mas, se, assim, e, porque, também, quando
MI	até que, e, depois	até que, e, depois, depois que, depois de, que, e
PR	e, que	e, que, depois, mas

Quanto ao uso de marcadores à direita (elementos de natureza discursiva), dentre as 52 (cinquenta e duas) redações analisadas, 27 (vinte e sete) continham tais elementos, desde um simples mas até estruturas menos desgramaticalizadas como enquanto isso, um dia, chegando em casa (com noção temporal), vocativos, etc., deliberadamente topicalizados à esquerda, com vistas a interagir com o interlocutor (o futuro leitor da redação) e garantir a transmissão da mensagem.

A preocupação com a intertextualidade, que nasce do conhecimento compartilhado entre emissor e receptor, levou os pequenos redatores a, na falta de recurso linguístico adequado, lançar mão de esquemas pictoriais e aplicá-los na diagramação do texto o papel. Por exemplo, na representação de diálogo, por desconhecer o travessão, FR, JU e MH usaram inicial maiúscula, mudança de linha, espaçamento maior que o costumeiramente usado entre as demais palavras e passagens

Alfabetização pela imagem

do texto, etc., para indicar a passagem de turno. A essa altura já se pode perceber que os redatores já complexificavam suas construções, pois, além de depreenderem mensagens com dados abstratos representados (por exemplo, por verbos *dicendi* e verbos indicadores de processo relacionais) os elementos que representavam na redação noções espaciais captadas no passar das páginas dos LSL ganhavam formas mais elaboradas e iam acumulando valores circunstanciais e discursivos, quando de natureza adverbial.

Aparecem no Quadro nº 19, assinalados com asterisco, os quantitativos de circunstancializadores construídos por meio de sintagmas locucionais e oracionais. São aqueles e os do parágrafo anterior alguns dos índices da complexificação estrutural atingida pelos sujeitos pesquisados.

Cumpramos ressaltar que, a despeito de uma possível desconfiança de que a segunda utilização do livro Ida e volta (que abre e fecha a experiência) pudesse resultar negativamente, o que se viu foi o aprofundamento da transcodificação da imagem em palavra, a partir da percepção de maior número de detalhes e a conseqüente expressão linguística mais apropriada, porque os pequenos escritores já possuíam vocabulário mais amplo e maior domínio de mecanismos e relações linguísticas que lhes permitiram aperfeiçoar a tradução verbal escrita daquela história.

Creemos, com essas últimas palavras, ter fornecido maiores subsídios à comprovação da validade a proposta alternativa de ensino da redação apresentada nesta tese, uma vez que os percentuais obtidos demonstram objetivamente o progresso da competência redacional dos dez sujeitos focalizados.

Semiótica & ensino: uma proposta

A despeito do postergamento da publicação desta tese, seu objeto — o livro-sem-legenda e a redação — continua sendo assunto novo e muito pouco se produziu academicamente sobre o tema, principalmente com enfoque eminentemente didático.

Ainda que não tenhamos explorado todos os fatos linguístico-gramaticais presentes no *corpus*, já nos foi possível orientar trabalho em que foi pesquisada a estruturação oracional subordinativa de valor circunstancializador. Deste novo estudo resultou a conclusão de que a expressão da condição e da concessão são, via de regra, substituídas por causa, tempo ou modo, uma vez que aquelas demandam alta abstração e, por isso, não integram os domínios cognitivos da clientela observada, em função de sua situação de escolarização: alunos com distorção idade/série/tempo de escolarização.

O que ora apresentamos nos parece significar um avanço no sentido de demonstrar que é possível realizarem-se em classe experiências diretas e imediatas, com vistas a pôr em crise os modelos tradicionais de ensino. Passemos então às conclusões obtidas ao cabo deste percurso.

8 — CONCLUSÕES.

O capítulo final deste trabalho dedica-se a apresentar o produto de muita reflexão e de muito sofrimento, porque aprender é sofrer todo um processo de modificações pessoais.

Reapresentamos aqui o excerto que serve de epígrafe geral desta pesquisa:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças, que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustra e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (Barthes, Aula, p. 47)

Nossas reflexões foram referendadas pelas palavras de Roland Barthes no seu magnífico pronunciamento no Colégio de França, uma vez que nos alentaram sobre a insegurança relativa ao abalo que causamos em algumas ideias congeladas sobre ensinar a escrever. Ortodoxamente entendia-se que só o convívio com o escrito poderia gerar conhecimento da língua e deflagrar a aprendizagem de sua modalidade escrita. As palavras do mestre francês evocam a sabedoria clássica em que ao fim de muitas descobertas percebe-se que cada vez menos se sabe. E mais: que abrir mão das certezas é impulso para novas descobertas, para o progresso. Portanto, há um tempo em que é preciso desaprender, recuperar a ingenuidade e a

Semiótica & ensino: uma proposta

pureza do não-saber, para que se tire proveito do novo e com ele se possa provar o sabor de um novo saber.

Destarte, depois de muita hesitação e adiamento, retomei (sim, agora falarei em primeira pessoa) o texto e resolvi ajustá-lo, sobretudo estilisticamente, para que se tornasse apetitoso para o leitor e fossem enxugadas as redundâncias naturais num texto acadêmico (nesse caso, texto de tese).

Para mim, a descoberta de um caminho conciliatório entre uma pesquisa realizada sobre bases eminentemente empíricas e uma teoria a ela subjacente, a um só tempo única e múltipla, clara e de difícil aplicação, foi um dos momentos mais significativos deste trabalho. A orientação acadêmica da Prof^a Dr^a Maria Helena Duarte Marques trazia a teoria consagrada, e eu trazia propostas que esgarçavam a teoria, mas que tinham o endosso do *corpus* obtido durante a o desenrolar do projeto de pesquisa.

Duas conclusões se impõem até aqui:

1^a) qualquer professor regente pode transformar sua classe num laboratório eficiente, basta que encontre apoio de outros profissionais e de instituições que viabilizem o preenchimento de lacunas que se vão impondo durante a realização da pesquisa;

2^a) a constatação de que o trabalho realizado apresentou resultados conclusivos que endossam as proposições iniciais que originaram o Projeto tese, conferindo-lhe assim a validade e a confiabilidade necessárias.

Continuando as reflexões sobre o mérito desse estudo, resta-nos adentrar-lhe as especificidades e retomar as questões de pesquisa,

Alfabetização pela imagem

uma a uma, para poder reafirmar o que tentei mostrar passo a passo nos capítulos em que se discutia o *corpus* redacional:

1º) Será que a utilização metódica das imagens figurativas sequenciadas dos livros-sem-legenda auxilia o desenvolvimento da redação?

Por tudo o que já foi demonstrado, durante a análise das redações obtidas, respondo positivamente esse tópico, pois, os textos documentam um percurso de complexidade crescente no que tange à estruturação linguística decorrente da leitura do signo icônico presente nas histórias dos LSL.

Do ponto de vista metodológico, os pequenos redatores iniciam sua trajetória na direção do domínio da escritura lendo por escrito as histórias dos LSL com insegurança, até mesmo com medo. Isto decorre não só da falta de familiaridade com o código escrito naquela altura da escolaridade — 2ª série do 1º grau — mas também da antipatia para com a aprendizagem da língua secundária — a modalidade escrita — que, na maioria das vezes, nasce do tipo de trabalho docente/discente realizado, quase sempre repetitivo e pouco criativo (ainda que haja condições várias que mantenham tal padrão).

A empatia originada nas atividades desenvolvidas ludicamente com o material não-verbal, aproxima a criança da escritura, faz os pequenos desejarem escrever, principalmente diante da proposta de tornarem-se parceiros dos ilustradores que produziram os livros-sem-texto com que então trabalhavam.

A situação comunicacional criada pelas atividades com os LSL é privilegiada pelo clima de informalidade que se tentou manter durante as sessões da experiência, porque descondicionam os alunos em relação aos compromissos formais das aulas de redação

Semiótica & ensino: uma proposta

tradicionais. Assim, aprender a redigir era transformado em brincar de escrever histórias que já foram contadas por outrem por meio de figuras. E isto se mostrou produtivo, porque interessante.

Do ponto de vista teórico semiótico-linguístico, concluí que o livro-sem-legenda funciona ao mesmo tempo como estímulo e programa redacional, primeiro provocando a recuperação dos esquemas armazenados na memória do leitor, depois, orientando-lhes o arranjo, com vistas a documentar a experiência a partir das bases anteriormente adquiridas.

Esse patamar de entrada permitiu, na análise das redações produzidas ao longo da experiência, descobrir no "fatiamento do conteúdo" (Gorki⁷⁰, 1993:18) a atuação do produtor do texto sobre o código linguístico. Desde a seleção vocabular até a estruturação oracional e textual, foram levantadas marcas da evolução da competência do usuário para "modelar" a gramática da língua, com vistas a atingir seus objetivos comunicacionais. O professor e os colegas de classe funcionam como ponto de referência para o leitor-redator, uma vez que aqueles são os receptores imediatos de seu texto.

2º) Exercícios específicos podem aperfeiçoar a leitura da imagem e as condições de redigir com maior percepção, criatividade e detalhamento em relação aos dados imagísticos, e levar à organização do texto escrito com recursos de coerência e coesão?

O segundo tópico cobra um detalhamento da resposta apresentada no tópico inicial, pois, a partir dos levantamentos realizados, foi possível comprovar que, passo a passo, lendo e relendo, tanto as imagens quanto as redações, os pequenos leitores-redatores foram transformando seus textos em unidades expressivo-comunicativas

Alfabetização pela imagem

cada vez mais elaboradas no que tange à captação da mensagem pictorial e à sua conversão em texto escrito.

Vale aqui lembrar da importância que sempre se deu à elaboração de um roteiro para a redação, já que aí se situa a diferença básica entre o falar e o escrever: este é um ato que pode ser submetido à crítica e à refeitura, enquanto que o ato de fala é instantâneo, imediato. No entanto, fazer roteiros esbarra em dificuldades semelhantes às da produção mesma do texto escrito, pois o redator principiante não sabe como iniciar um escrito, independentemente da forma que lhe queira dar.

Deduz-se então um mérito indiscutível para os livros-sem-legenda: eles funcionam como "roteiros" para a construção das redações, uma vez que as imagens sequenciadas neles contidas, em princípio, funcionam como "fio condutor" do raciocínio do leitor-redator, suprimindo, assim, a necessidade de um esquema prévio para seu texto.

E isto foi comprovado no corpus escrito de nossa pesquisa, pois, mesmo os alunos cuja competência inicial parecia aproximar-se de uma fase insuficiente do letramento empenharam-se na produção escrita e, ao fim do Projeto (ao cabo de quatro meses), já apresentavam textos narrativo-descritivos de razoável inteligibilidade.

Operando com o léxico e os mecanismos combinatórios da língua, os alunos envolvidos na experiência demonstraram habilidade crescente em seus textos. Como foi visto durante o desenvolvimento dessa pesquisa-tese, houve quem chegasse a ousar transpor atos elocutórios para o escrito, lançando mão de recursos vários como a repetição, a circunstancialização, processos dicendi, entre outros.

Semiótica & ensino: uma proposta

O emprego das frases-feitas e de construções metafóricas — como cara-de-pau em vez de desconcertado; pé no lugar de árvore — ou metonímicas — tomando rosa por flor, denuncia a travessia do uso oral para o escrito e o esforço dos atores da pesquisa em transmitir para o seu leitor o maior número de informações que lhe seja possível obter na interpretação das imagens.

A análise das estruturas produzidas pelos alunos nos forneceu informações variadas com relação aos processos por eles utilizados no aperfeiçoamento contínuo de suas formas de narrar ou de descrever. Os processos verbais de natureza mais objetiva foram cedendo lugar para outros de natureza conceitual, em que o nível de percepção dos dados pictóricos era aprofundado e as redações cada vez mais eficientes no seu papel interativo-comunicativo.

3º) Em que medida, após quatro meses de trabalho sistemático, o desempenho do aluno, diante do estímulo pictorial utilizado, demonstra diferente grau de percepção da imagem e maior grau de domínio da língua?

Neste tópico, objetiva-se a avaliação, uma vez que aponta diretamente para o sujeito-leitor-redator. Contudo, também estou segura de haver fornecido material suficiente para os leitores, no sentido de evidenciar o progresso, ainda que diferenciado, dos pequenos redatores, quer seja:

- na nomeação dos componentes da imagem;
- na representação verbal dos processos;
- na seleção dos temas e argumentos;
- na organização predicacional;

Alfabetização pela imagem

- na circunstancialização.

A esta altura do comentário conclusivo, cumpre salientar a importância do processo interativo desencadeado pela força da imagem dos LSL. Este material, apelando para o ludismo infantil, faz com que da brincadeira com livros-sem-texto resultem composições escritas que demonstram não só a capacidade de seguir o "roteiro" da sequência de figuras, mas também desafiar o lido e atravessar a imagem, incorporando às suas redações elementos "descobertos" por ele — "o escritor" — durante a leitura-redação. Dessa forma aparece, por exemplo, entre os textos gerados por O pé-de-feijão, uma menina que não integra o compósito pictorial; da mesma forma, aparece num texto sobre Catando feijão uma advertência da mãe à filha para que tenha cuidado, sob pena de cair de uma cadeira que também não está na ilustração, mas é "vista" pelo autor das legendas, o nosso pequeno escritor.

Situações de diálogo, inclusões de elementos não presentes no conjunto icônico não-verbal, entre outros fatos, podem comprovar a eficiência das atividades desenvolvidas com os livros-sem-legenda em prol do aprendizado da redação, porque denunciam a interação entre leitor e livro, fazendo-o sentir-se co-autor da mensagem, integrando-se ao processo de construção do texto.

4º) Em que medida podemos supor que a avaliação crítica e comparativa das redações vai indicar, no desempenho dos alunos, um crescente domínio, no plano da competência, das regras de leitura de imagens e de expressão escrita?

Por último, ainda tratando da avaliação, cumpre enfatizar a questão interacional que envolveu todo o trabalho.

Semiótica & ensino: uma proposta

Em se tratando de um projeto voltado para a produção de textos escritos fundados na leitura de LSL, impôs-se a perspectiva interacional que, por sua vez, requer uma visão pragmática de todo o processo linguístico. Por isso, ao pensar-se em avaliação crítica e comparativa, estabeleceu-se como parâmetro não uma classe de controle que pudesse balizar o produto obtido na classe-piloto, mas uma avaliação qualitativa, interacionista, em que cada sujeito é observado individualmente, levando-se em conta cada um dos elementos que possam vir a interferir em seu desempenho, nesse caso, elementos decorrentes das condições de produção do texto aliados à competência de entrada do sujeito no processo.

Destarte, observada a trilha particular de cada sujeito e considerados todos os levantamentos que orientaram a documentação dessa pesquisa, podemos concluir que a tese O livro-sem-legenda e a redação (UFRJ, 1994) — agora posta em livro e rebatizada como Semiótica & ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação — é uma alternativa interdisciplinar de trabalho de classe, em que as dificuldades linguísticas são minoradas pela presença constante do elemento semiótico do texto pictorial que, alimentando e explorando o ludismo imanente ao ser humano, torna o processo de redigir mais próximo das atividades de rotina dos escolares, quebrando-lhe assim os aspectos ritualísticos que vêm mantendo até hoje a redação como uma atividade misteriosa e até mesmo esotérica, ficando, assim, restrita aos iniciados.

Quero deixar claro não haver qualquer pretensão de solucionar o ensino da redação, mas apenas apresentar mais uma alternativa de ensino especialmente destinada a turmas semelhantes à que serviu de classe-piloto para essa experiência: alunos com dificuldades de aprendizagem e com algum tempo de escolaridade, e que já se

Alfabetização pela imagem

encontram desestimulados ante a repetição das atividades da rotina tradicional.

Nas atividades com os LSL, a primeira interação se dá entre o aluno e o texto pictorial. Este, com sua "gramática" específica e especial, deflagra a ativação dos esquemas linguísticos armazenados na mente do aluno que, a seu turno, apropria-se dos conteúdos percebidos e os expressa por meio da escrita, esforçando-se por traduzi-los e repassá-los integralmente.

A preocupação comunicativa do autor dirige-se à expectativa do receptor, pois, assim como o primeiro está recebendo estímulos externos para a sua escritura, o seu texto será o ponto de partida para a reconstrução da mensagem por parte do intérprete. Dessa forma evolui o mecanismo interacional.

Abro aqui um parêntese para acrescentar que a heterogeneidade da classe-piloto exigiu a realização de atividades de letramento inicial, porque havia na turma alunos que não sabiam sequer escrever o próprio nome. Isto teria gerado um impasse se não fosse base técnico-teórica considerar a forma escrita também como uma imagem. Por isso, a aquisição das formas escritas se foi realizando à proporção que os itens léxicos eram requisitados pelas imagens pictoriais. O "redator" (ainda não-letrado) indagava sobre como escrever a palavra de que necessitava, e eu a apresentava imediatamente (e inteira) no quadro-de-giz, usando raciocínio análogo ao do ensino da matemática, por exemplo, em que os números podem ser representados por conjuntos, algarismos arábicos, algarismos romanos, etc. Dessa forma, encaminha o raciocínio do pretenso redator a assimilar o desenho com letras dos entes e das coisas representadas no texto pictorial por meio de linhas, formas, cores, posições, etc.

Semiótica & ensino: uma proposta

Apesar de um meio extravagante de iniciar o letramento, o resultado foi positivo, pois todos os sujeitos (no caso, os 28 da turma — não apenas os 10 que documentam este relato) terminaram o período dominando de algum modo a escrita. Já eram capazes de, no mínimo, escrever frases como O nome de minha é Ana Maria (frase produzida por LC — menino de 13 anos, que não sabia escrever seu nome no início do projeto, apesar dos 04 anos de escolaridade já cumpridos). Com base nisto, vê-se que a proposta de base semiótica aqui apresentada é também caminho alternativo para o processo de letramento, logo, pode contribuir para a dinamização das ditas classes de alfabetização, sobretudo as de alunos com mais de um ano de escolaridade. Tenho convicção de que a re-exposição do sujeito a método que não surtiu efeito só servirá de desencorajamento para a realização do trabalho escolar.

Fechado o parêntese, convém lembrar que as condições socioculturais da atualidade vão exigindo mais e mais trabalhos numa perspectiva interacionista, que se mostra como base de uma relação democratizante entre o eu e o outro, quebrando barreiras.

Em nenhum momento passou-me pela cabeça buscar fora da língua soluções para questões linguísticas, senão buscar artifícios científicos que pudessem auxiliar estudantes considerados problemáticos na assimilação dos mecanismos linguísticos, despertar seus motivos internos e desmitificar questões da aprendizagem da língua que, quase sempre, levava os alunos a considerarem-se incompetentes para o aprendizado do português, em geral, e da língua escrita, em especial.

Assim como as "receitas" para o melhor ensino da redação, o "tema livre" também é demônio que eu pretendia exorcizar da sala de aula, uma vez que encarar um lápis e um papel já é suficientemente

Alfabetização pela imagem

traumático a ter-se que enfrentar rituais (o das receitas) ou "liberdades máximas" (o maldito "tema livre") a serem transformados em redação.

Por isso, dediquei-me a buscar meios de preparar futuros escreventes, sem que fosse preciso impor-lhes regimes tão severos quanto os que a medicina prescreve em certos casos. Tentamos unir o útil e o agradável ao associar imagens e palavras de uma maneira pouco ortodoxa: a imagem dos livros-sem-legenda e as palavras das redações dos alunos.

Creio haver cumprido a meta. Deixo aqui o relato de mais um caminho técnico-teórico para a condução do processo de ensino-aprendizagem da produção escrita infantil (o método já foi aplicado também com adolescentes e adultos, inclusive em classes de língua estrangeira moderna, tendo obtido resultado também positivo), em especial. As descobertas, alicerçadas numa perspectiva semiótica — pelas vias da iconicidade — acrescida de suporte funcionalista no tratamento dos dados linguístico-gramaticais, abrem portas para o redimensionamento do ensino da escrita e da redação, pois rompem com uma tradição e demonstram que a aprendizagem da modalidade escrita da língua não se circunscreve única e exclusivamente no trabalho com o texto verbal. Conseguimos (eu e os sujeitos observados) comprovar que o texto pictórico não-verbal também pode ser uma alternativa para a aquisição da variedade escrita de uma língua.

Podemos acrescentar ainda que essa proposta de trabalho aplicada à língua portuguesa é extensível a outras línguas, e mais: é uma metodologia de ensino da escrita aplicável aos portadores de deficiência auditivo-oral pelo fato de não requerer sessões de interação verbal (não há mediação da fala). O percurso desse

Semiótica & ensino: uma proposta

processo é visual (leitura das imagens) / mental (processamento dos signos) / tátil (produção escrita).

Há um necessário esclarecimento relativo à demora na publicação em forma de livro do resultado dessa pesquisa-tese. A aprovação do trabalho ocorreu em março de 1994, quando a exploração da semiótica nos estudos de língua no Brasil eram muito escassos ou, no mínimo, pouco divulgados. A proposta de um itinerário do não-verbal pictórico ao verbal escrito chegou a gerar impasses quando da apresentação do projeto de pesquisa-tese. Por um lado, esbarrava-se na ortodoxia do ensino gramatical metalinguístico; por outro lado, a inexistência de professor orientador disponível e disposto a encarar tal desafio: aplicar semiótica visual ao ensino da língua escrita. No entanto, o encorajamento inicial vindo da semioticista Mônica Rector e a posterior cumplicidade e orientação segura da semanticista Maria Helena Duarte Marques forma os pilares que sustentaram a ousadia da proposta que, após nove anos, mostra-se plenamente inserida no contexto. A semiótica, hoje, está oficialmente aceita no Brasil, uma vez que consta da fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Logo, creio que o atraso na divulgação ampla do trabalho será compensado pelo aproveitamento imediato de seus resultados nas salas de aula dessa entrada de milênio.

Finalizando, deixo claro que as dificuldades apresentadas por número significativo de escolares quando do processo de aquisição da escrita podem ser resolvidas (ou minimizadas), porque a exposição dos sujeitos, repetidamente, a procedimento idêntico ou análogo já demonstrou não ser o caminho adequado para realizar a escolarização básica, pelo menos. Por isso, venho me dedicando a buscar outros itinerários, por meio dos quais, o alunado em geral, e os retidos na série, em especial, possam avançar em seu percurso escolar, livrar-se dos estigmas decorrentes do analfabetismo e

Alfabetização pela imagem

adquirir consciência dos direitos humanos, sociais, políticos, culturais, etc. inerentes a todo indivíduo, e exercê-los.

9 — FONTES DE CONSULTA.

Cumpra esclarecer que esta relação se constitui apenas das obras não-citadas ao longo do texto. Portanto, a bibliografia geral é a soma dos itens 9 e 10 deste livro.

Academia Brasileira de Letras [S.D] Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: ABL/ Bloch.

AMARAL, M^a Lúcia (1983) Criança é criança. Literatura infantil e seus problemas. 4^a ed. Petrópolis: Vozes.

Anais do Seminário Aprendizagem da língua materna — Uma abordagem interdisciplinar. (1984) Brasília (DF) (3 a 5/11/84), MEC – INPE.

AQUINO, Dilma Pires de et al (1986) A motivação e as condições de produção de texto. São Paulo: Editora da PUC-SP.

ÁVILA, Pe. Fernando bastos de, S. J. (1982) Pequena enciclopédia de moral e civismo. Rio de Janeiro: MEC-FENAME.

AZEREDO, José Carlos S. de (1990) Iniciação à sintaxe do português. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BAMBERGER, Richard (1977) Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Cultrix, Brasília: INL/MEC.

BARTHES, Roland (1974) Elementos de semiologia. São Paulo: Cultrix.

-.-.-.-.-. (1983) O prazer do texto. Lisboa: Edições 70/ São Paulo: Martins Fontes.

-.-.-.-.-. (1990) O óbvio e o obtuso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BECHARA, Evanildo (1986) Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática.

BERLO, David K. (1979) O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática. São Paulo: Martins Fontes.

Alfabetização pela imagem

BOAVENTURA, Edivaldo (1988) Como ordenar as ideias. São Paulo: Ática.

BODEN, Margaret A. (1983) As ideias de Piaget. São Paulo: Cultrix/EDUSP.

BORDENAVE, J.E.D. (1985) O que é comunicação rural. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense.

---(1989) O que é comunicação. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense.

BRASLAVSKY, Berta (1993) Escola e alfabetização. São Paulo: EDUESP.

BUYSSSENS, Eric [s.d] Semiologia e comunicação linguística. São Paulo: Cultrix.

BUZZI, Arcângelo R. (1976) Introdução ao pensar. O ser. O conhecer. A linguagem. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.

CAGLIARI, Luiz Carlos (1992) Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione.

CALDAS AULETE (1964) Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. 2ª ed. bras. Rio de Janeiro: DELTA [5 vol.]

CÂMARA Jr. J.M. (1978) Manual de expressão oral e escrita. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

---(1983) A estrutura da língua portuguesa. 13ª ed. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, J. G. Herculano de (1979) Teoria da linguagem. 4ª tiragem, emendada. Coimbra: Atlântida. (2 tomos)

CASSIRER, Ernst (1946) Language and Myth. USA, New York: Dover Publications Inc.

CLARET, Jacques (1980) A ideia e a forma : problemática e dinâmica da linguagem. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Semiótica & ensino: uma proposta

CHEVALIER, J. & A. GHERBANT (1988) Dicionario de símbolos. Barcelona: Editorial Herder.

CLEMENTE, Elvo & Marta Helena B. KIRST (orgs.) (1992) Linguística aplicada ao ensino de português. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

COHEN, Marcel (1961) A escrita. Lisboa: Publicações Europa-América.

COLI, Jorge (1988) O que é arte. São Paulo: Brasiliense.

COUTO, Hildo H. do (1983) Uma introdução à semiótica. Rio de Janeiro: Presença.

CUNHA, A. G. da (1982) Dicionário etimológico da Língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

-.-.-.-.-. (1983) Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CUNHA, M^a Antonieta A. (1986) Literatura infantil: teoria e prática. 5ª ed. São Paulo: Ática.

DANGER, Eric P. (1973) A cor na comunicação. Rio de Janeiro: Fórum.

DI GIORGI, Cristiano (1989) Escola nova. 2ª ed. São Paulo: Ática.

DIEZ MATEO, Félix (1968) Dicionario español etimológico. Madrid: Editorial Mayfe.

DUBOIS, Jean et al (1978) Dicionário de linguística. São Paulo: Cultrix.

ECO, Umberto (1980) Tratado geral de semiótica. São Paulo: Perspectiva.

-.-.-.-.-. (1982) Como se faz uma tese em ciências humanas. Lisboa: Editorial Presença.

-.-.-.-.-. (1983) The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts. Bloomington: Indiana University Press.

-.-.-.-.-. (1985) O signo. Lisboa: Editorial Presença.

-.-.-.-.-. (1987) A estrutura ausente. São Paulo: Perspectiva.

Alfabetização pela imagem

- (1990) Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva.
- (1991) Semiótica e filosofia da linguagem . São Paulo: Ática.
- FAVERO, L. L. & I.V. KOCH (1983) Linguística textual: uma introdução. São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, Ivani (org.) (1992) Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.
- FERNANDES, Francisco (1979) Dicionário de verbos e regimes. 31ª ed. Porto Alegre: Globo.
- (1980) Dicionário de regimes de substantivos e adjetivos. 17ª ed. Porto Alegre: Globo.
- (1990) Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa. (ver. e amp. por Celso Pedro Luft) Porto Alegre: Globo.
- FERREIRA, Aurélio B. de H (1986) Novo dicionário da língua portuguesa. 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FERREIRA, N. S. de A. (1983) Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral? São Paulo: Cortez; Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba.
- FERREIRO, Emilia (1985) Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- (1991) Alfabetização em processo. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- FISCHER, Ernst (1972) Lenguaje y arte. Buenos Aires, AR: Rodolfo Alonso Editor.
- FRANÇA, Nilcéia A. (1992) DE como a semântica pode auxiliar na produção de texto. In UNILETRAS, Ponta Grossa/PR: UEPG.
- FRANCHI, Eglê (1990) E as crianças eram difíceis ... / A redação na escola. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Semiótica & ensino: uma proposta

FREIRE, Paulo (1982) A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

FREIRE, Paulo & D. MACEDO (1990) Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Terra e Paz.

FRY, Dennis (1978) Homo loquens: o homem como animal falante. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GALVES, Charlotte (org.) (1988) O texto: escrita e leitura. Campinas/SP: Pontes.

GERALDI, J. W. (org.) (1990) O texto na sala de aula: leitura e produção. 5ª ed. Cascavel/PR: ASSOESTE.

GNERRE, Maurizio (1987) Linguagem, escrita e poder. 2ª ed. bras. São Paulo: Martins Fontes.

GUIMARÃES, Elisa (1990) A articulação do texto. São Paulo: Ática.

GUIRAUD, Pierre (1973) A semiologia. Lisboa: Editorial Presença.

-.-.-.-.-. (1980) A semântica. 3ª ed. São Paulo: Difel.

HERRMANN, Andréa W. (1987) Researching your own students: what happens when the teacher turns ethnographer? In The writing instructor. Summer/Spring — vol. 6

HORNBY, A. S. (1974) Oxford advanced learner's dictionary of current English. London: Oxford University Press.

HOUAISS, Antonio (1993) A crise da leitura. In Revista LETRA, UFRJ — Rio de Janeiro, 4: 30-39.

ILARI, Rodolfo (1989) A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes.

KATO, Mary A. (1986) No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.

Alfabetização pela imagem

- (org.) (1988) A concepção da escrita pela criança. Campinas/SP: Pontes.
- KHEDE, Sônia S. (1986) Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- KOCH, I. V. (1991) a coesão textual. 5ª ed. São Paulo: Contexto.
- KRISTEVA, J. et al (s/d) ensaio de semiologia I: problemas gerais. Linguística cinésica. Rio de Janeiro: Eldorado.
- LEECH, Geoffrey (1981) Semantic: the study of meaning. 2nd. Ed. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- LIBÂNEO, José Carlos (1987) Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- LOPES, L. P. da Moita (1993) Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira. Revista LETRA, UFRJ, Rio de Janeiro, 4: 137-147.
- LOPEZ MORALES, Humberto (1986) La enseñanza de la lengua materna. Madrid: Editorial Playor.
- LURIA, A. R. (1990) Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone.
- LYONS, John (1978) Semantics. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACEDO, Walmírio. Elementos para uma estrutura da língua portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Presença.
- MACHADO, José Pedro (1962) Dicionário etimológico da língua portuguesa. 2ª ed. Lisboa: Editorial Confluência & Livros Horizonte/SP-Brasil. [3 vol.]
- MARTINET, André (1971) El lenguaje desde el punto de vista funcional. Vicuña, Madrid: Gredos.
- (1976) Conceitos fundamentais da linguística. São Paulo: Martins Fontes.

Semiótica & ensino: uma proposta

MARTINET, Jeanne (1979) Da teoria linguística ao ensino da língua. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

MELLO, Guiomar N. de (1988) Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

MESERANI, Samir Curi (1974) Redação escolar e aprendizagem: considerações sobre o ato de escrever na escola e apesar dela. Anais do 1º Encontro de Professores de Comunicação e Expressão em Língua Nacional. In Caderno da PUC-RJ, nº 23, Série Letras e Artes – 07-74, p. 39-55.

METZELTIN, Michael (1978) O signo. O comunicado. O código... Introdução à linguística teórica. Coimbra: Almedina.

MOLES, Abraham et al (1972) Semiologia dos objetos. Petrópolis: Vozes.

MORIN, Edgar et al (1972) Cultura e comunicação de massa. Rio de Janeiro/GB: Fundação Getúlio Vargas.

MORIN, Edgar (1977) Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo II: necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

-.-.-.-.-. (1984) Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo I: neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

MOSKOVITZ, Gertrude (1978) Caring and sharing in the foreign language class. A sourcebook on humanistic techniques. USA, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc./Rowley.

NASCENTES, Antenor (1981) Dicionário de sinônimos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

NEIVA Jr., Eduardo (1983) Táticas do signo: semiótica & ideologia. Rio de Janeiro: Achiamé.

Nery, Rosa Mª (1990) Análise do discurso & leitura: elementos para uma progressão textual. In Trabalhos em linguística aplicada, nº 15, p. 49-63, jan-jun, Campinas/SP: UNICAMP/IEL.

Alfabetização pela imagem

NUNES, Terezinha et al (1992) Dificuldades na aprendizagem da leitura. Teoria e prática. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

ONDA VIVA — A pós-modernidade escolar. OEA/MEC-Brasil – fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa — FUNTEVE [s/d]

ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense.

--- (1986) O que é linguística. São Paulo: Brasiliense.

--- (1988) Discurso e leitura. São Paulo: Cortez/ Campinas: Unicamp.

PAIS, Cidmar T. et al (1979) Manual de linguística. Petrópolis: Vozes.

PALMER, F. R. (1979) A semântica. Lisboa: Edições 70/SP: Martins Fontes.

PALO, M^a José D. (1986) Literatura infantil: voz de criança. São Paulo: Ática.

PARRET, Herman et al (1978) Sobre semântica. Uberaba/MG: Fac. Integradas Santo Tomás de Aquino.

PAULUS, Jean (1975) A função simbólica da linguagem. Rio de Janeiro: Eldorado.

PAZ, Octavio (1972) Signos em rotação. São Paulo: Perspectiva.

PÉCORA, Alcir (1983) Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes.

PENNA, A. G. Comunicação e linguagem. Rio de Janeiro: Eldorado.

PIGNATARI, Décio (1976) Informação. Linguagem . Comunicação. 7^a ed. São Paulo: Perspectiva.

--- (1987) Semiótica e literatura. 3^a ed. São Paulo: Cultrix.

PIMENTA, A. C. (1986) Sonhar, brincar, criar, interpretar. São Paulo: Ática.

Semiótica & ensino: uma proposta

- PIMENTEL, Edith P. (1986) A língua escrita no Brasil. São Paulo: Ática.
- PRIETO, Luís J. (1973) Mensagens e sinais. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- POETZSCHER, Carmen Cinira Bittencourt (1994) Linguagem e seus condicionamentos sociais. Rio de Janeiro: Revinter.
- PONTES, Eunice (1987) O tópico no português do Brasil. Campinas/SP: Pontes.
- POTTIER, Bernard (1978) Linguística geral: teoria e descrição. Rio de Janeiro: Presença/USU.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia (1984) Em busca do sentido da obra de Piaget. São Paulo: Ática.
- RECTOR, Mônica & YUNES, Eliana (1980) Manual de Semântica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- ROBINSON, W. P. Linguagem e comportamento social. São Paulo: Cultrix.
- ROCCO, M^a Thereza F. (1981) Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou.
- RODRIGUES, Neidson (1986) Opor uma escola nova: o transitório e o permanente na educação. 5^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- ROJO, Roxane Helena R. (1990) O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem? In *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n^o 16, p. 101-109, jul-dez. Campinas/SP: UNICAMP/IEL.
- ROULET, Hedí (1979) Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas. São Paulo: Pioneira.
- SAMPAIO, Tânia M^a (1991) O não-verbal na comunicação pedagógica. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SILVA, E. T. da (1987) O ato de ler: fundamentos para uma pedagogia da leitura. 4^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Alfabetização pela imagem

---.---.---. (1990) Os (des)caminhos da escola: traumatismo educacionais. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

---.---.---. (1991) O professor e o combate à alienação imposta. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

SILVA, Lílian L. M. da (1986) A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto.

SIMÕES, Darcilia (1990) Técnicas de comunicação e expressão. In Anais do IV Seminário do CELLIP. Ponta Grossa/PR: UEPG/UNICENTRO (p. 183-189)

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1979) Psicolinguística aplicada ao ensino de língua. São Paulo: Pioneira.

SMILKA, Ana Luiza B. (1993) A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas/UNICAMP.

SOARES, Magda (1974) Comunicação e expressão: ensino da língua portuguesa no 1º grau. Cadernos da PUC-RJ, nº 23, Série Letras e Artes .

---.---.---. (1983) Do pensar ao escrever: pressupostos do ensino de redação. In Redação e Leitura (Anais do I Encontro Nacional para professores do 3º grau) PUC-SP (1982).

---.---.---. (1986) Linguagem e escola. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática.

SPERBER, Dan & D. WILSON (1986) Relevance: communication and cognition. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

TODOROV, T & O. DUCROT (1977) Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo: Perspectiva.

TODOROV, T. (1980) Simbolismo e interpretação. São Paulo: Martins Fontes.

Semiótica & ensino: uma proposta

TOMLIN, Russell (1986) Basic word order: functional principles. London, Sydney, Wolfeboro, New Hampshire: Croom Helm.

UCHÔA, Carlos Eduardo F. (1991) A linguística e o ensino do português. In Caderno de Letras da UFF, nº 2, Niterói/RJ: UFF.

ULLMANN, Stephen (1977) Semântica: uma introdução à ciência do significado. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VANOYE, Francis (1979) Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes.

VERON, Eliseo (1980) A produção do sentido. São Paulo: Cultrix./EDUSP.

VOTRE, Sebastião Josué & A. J. NARO (1989) Mecanismos funcionais do uso da língua. In D.E.L.T.A., vol. 5 nº 2, p. 169-184. São Paulo: PUC-SP.

VÔTRE, Sebastião (org.) (1983) Funcionalismo em linguística. Ironicidade. Rio de Janeiro: UFRJ.

WISEMAN, Jaqueline P. (1978) The research web. In BYNNER, J. & K.M. RIBLE (eds) Social research: principles and procedures. London: Longman/Open University Press.

ZILBERMAN, Regina (1981) A literatura infantil na escola. São Paulo: Global.

----- (org.) (1986) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto.

----- (org.) A produção cultural para a criança. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

ZILBERMAN, Regina & E.T. da SILVA (org.) (1988) Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática.

10 – NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ¹ BARTHES, Roland (s/d) *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- ² HALLIDAY, M. A. K. (1985). An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.
- ³ MOITA LOPES, L. P. (s/d). Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. (mimeog.)
- ⁴ FILSTEAD, William J. (1979). Qualitative Methods. A needed perspective in: evaluation research. In: COOK, T. D. & REICHARDT, C. S. (eds). Qualitative and quantitative methods in evaluation (fotocópia s/ indicação de local e editora)
- ⁵ HERRMANN, Andrea W. (1987). Researching your own students: what happens when the teacher turns ethnographer? In: The writing instructor, Summer/Spring - vol.6.
- ⁶ CAVALCANTI, Marilda C. & L. P. Moita LOPES. (1991) .Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada* n° 17, Campinas, SP: UNICAMP.
- ⁷ MACHADO, Juarez (1987) Ida e volta. Rio de Janeiro: Agir.
- ⁸ MÁLUS (1982) João, o feijão. 2ª ed. Belo Horizonte: Vigília.
- ⁹ ROMANELLI, Liliane T. (1986). Catando feijão. 3ª ed. Belo Horizonte: Vigília.,
- ¹⁰ FURNARI, Eva. (1985) Amendoim. 3ª ed, São Paulo: Edições Paulinas.
- ¹¹ LAGO, Ângela. (1984). Outra vez. 3ª ed. Belo Horizonte: Miguilim.
- ¹² LIBÂNEO, José Carlos. (1987). Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5ª ed. - São Paulo: Edições Loyola.

- ¹³ HOUAISS, Antônio. (1993). A crise da leitura. Revista Letra, UFRJ, - Rio de Janeiro, 4: 30-39.
- ¹⁴ MELO, José Marques de (1983) Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura. In Leitura: Teoria e Prática, nº 2. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil/RS: Mercado Aberto.
- ¹⁵ PIMENTA, A. C. (1986) Sonhar, brincar, criar, interpretar. São Paulo: Ática.
- ¹⁶ SOUZA, L. M. de & L. O. BERTHIER (1993) A crise da leitura e o ensino de português. Revista Letra, Rio de Janeiro:UFRJ,. [p. 125-136]
- ¹⁷ ILARI, Rodolfo. (1989). A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes.
- ¹⁸ GUTIÉRREZ, Francisco. (1978). Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus.
- ¹⁹ KLEIMAN, Ângela. (1989₁). Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, - São Paulo: Pontes.
- KLEIMAN, Ângela. (1989₂). Leitura : ensino e pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes.
- ²⁰ BORDENAVE, J.E.D. (1991). Além dos meios e mensagens. Introdução à Comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. 5ª ed. - Petrópolis: Vozes.
- ²¹ MARTINS, M^a Helena. (1982). O que é leitura. 4ª ed. - São Paulo: Brasiliense.
- ²² SIMÕES, Darcília. (1988) Documento de Apoio – Projeto de Alfabetização na zona rural. SEE/RJ.
- ²³ FERREIRA, Livia. (1970). A convivência com os textos. - São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis. [dissertação de Mestrado]

- ²⁴ CASTAGNINO, Raúl H. (1969). Que é literatura? 1ª ed. bras. - São Paulo: Mestre Jou.
- ²⁵ GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. (1989). Dicionário de semiótica. 9ª ed. - São Paulo: Cultrix.
- ²⁶ FRANCHI, Eglê. (1990). E as crianças eram difíceis... / A redação na escola. 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes.
- ²⁷ SMOLKA, Ana Luiza B. (1993) A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- ²⁸ MACHADO, Juarez (1986) Domingo de manhã. Rio de Janeiro: Primor.
- ²⁹ KATO, Mary A. (1990). O aprendizado da leitura. 3ª ed, - São Paulo: Martins Fontes.
- ³⁰ FREIRE, Paulo. (1982). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. - São Paulo: Cortez Autores Associados.
- ³¹ PIGNATARI, Décio (1976) Informação, linguagem, comunicação. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- ³² ECO, Umberto. (1974). As formas do conteúdo. - São Paulo: Perspectiva. [cópia xerox sem a ficha catalográfica]
- ³³ PALMA, M^a Luiza Canavarros (1984) Produção de texto. In Leitura: Teoria & Prática, nº 3. (Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil)/Porto Alegre: Mercado Aberto.
- ³⁴ FERRARA, Lucrecia D'Aléssio (1986) Leitura sem palavras. São Paulo: Ática.
- ³⁵ ECO, Umberto. (1987). A estrutura ausente. Introdução à pesquisa semiológica. São Paulo: Perspectiva.
- ³⁶ PLAZA, Julio (1987) Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva./Brasília(DF): CNPq.

- ³⁷ SIMÕES, Darcilia (1991). Do não-verbal ao verbal: o enriquecimento do vocabulário. In Anais do IV Seminário do CELLIP - Ponta Grossa, PR: UEPG/UNICENTRO. [p.177-182].
- ³⁸ BODEN, Margaret A. (1983). As ideias de Piaget. São Paulo: Cultrix: EDUSP.
- ³⁹ GALVES, Charlotte et alii (org.) (1988). O texto: escrita e leitura. Campinas, SP: Pontes.
- ⁴⁰ MARTINS, M^a Helena. (org.) (1991). Questões de linguagem. Estratégias no ensino da linguagem. - São Paulo: Contexto.
- ⁴¹ NEIVA Jr., Eduardo. (1986). A imagem. - São Paulo: Ática.
- ⁴² INNIS, Robert E. (org.). (1989). Semiotics: an introductory anthology. USA, Bloomington: Indiana University Press.
- ⁴³ ECO, Umberto. (1980). Tratado geral de semiótica. São Paulo: Perspectiva.
- ⁴⁴ PEIRCE, Charles S. (1975). Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix, EDUSP.
- ⁴⁵ ORLANDI, Eni P. (1988) Discurso & Leitura. São Paulo: Cortez Editora; Campinas/SP: Editora da UNICAMP
- ⁴⁶ CASSIRER, Ernst. (1946). Language and Myth. USA, New York, Dover Publications Inc.
- ⁴⁷ ROCHA, Ruth (1977) Marcelo, marmelo, martelo. Rio de Janeiro: Salamandra.
- ⁴⁸ Assinalamos com asterisco formas construídas ou atribuídas à linguagem infantil.
- ⁴⁹ GUIRAUD, Pierre. (1973). A semiologia. Lisboa: Editorial Presença.

- ⁵⁰ ECO, Umberto. (1987). A estrutura ausente. Introdução à pesquisa semiológica. São Paulo: Perspectiva.
- ⁵¹ PAIS, Cidmar, T. (1980) In Anais do Primeiro Colóquio de Semiótica, PUC-RJ
- ⁵² MARQUES, M^a Helena Duarte (1976) Estudos semânticos. Rio de Janeiro: Grifo.
- ⁵³ RECTOR, Mônica & Eliana YUNES (1980) Manual de Semântica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- ⁵⁴ ECO, Umberto (1974) As formas do conteúdo. São Paulo: Perspectiva.
- ⁵⁵ JAKOBSON, Roman (1975) Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix.
- ⁵⁶ FRY, Dennis. (1978) Homo Loquens: o homem como animal falante. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ⁵⁷ CADEMARTORI, Lígia. (1986). O que é literatura infantil. 2^a ed. - São Paulo: Brasiliense.
- ⁵⁸ MARTINS, M^a Helena (1989) Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo: Brasiliense.
- ⁵⁹ MACHADO, Juarez (1987). Ida e volta. 5^a ed., - Rio de Janeiro: Janeiro: Agir.
- ⁶⁰ KATO, Mary A. (1982) Reconhecimento instantâneo e processamento em leitura. In Linguagem oral, linguagem escrita, Série Estudos – 8 : Uberaba/MG: Letras das Fac. Integradas de Uberaba
- ⁶¹ SIMÕES, Darcilia (1998) Leitura, velocidade e estudo eficiente. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- ⁶² PEIRCE, C. S. (1990) Semiótica. São Paulo: Perspectiva.

- ⁶³ KOCH, I. V. (1987) Argumentação e linguagem. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- ⁶⁴ NÖTH, W. (1995) Panorama da Semiótica. São Paulo: Annablume. [cf. Semiótica linguística e extração peirceana]
- ⁶⁵ SIMÕES, Darcilia & Vânia Lucia R. DUTRA (2002) A iconicidade, a leitura e o projeto do texto. Comunicação no III Congresso Internacional Venezuelano de Semiótica. Maracaibo/VE: Universidad de Zulia.
- ⁶⁶ MARQUES, M^a Helena. 1990. Iniciação à semântica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ⁶⁷ KOCH, I. V. & L. C. TRAVAGLIA (1991). A coerência textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- ⁶⁸ MATEUS, M^a Helena Mira et all (1983). Gramática da língua portuguesa. Coimbra: Almedina.
- ⁶⁹ SIMÕES, Darcilia (1997) “A construção fonossemiótica dos personagens de “Desenredo” de Guimarães Rosa”. In *Revista Philologus* —set-dez/97—(distribuição:mar/98. [p.67-81]; <http://www.filologia.org>
- ⁷⁰ GORKI, Máximo (1984) Como aprendi a escrever. Porto Alegre: Mercado Aberto.