

O CONTO NA SALA DE AULA

Ernani TERRA¹

RESUMO: O artigo tem por tema leitura de textos literários em sala de aula e procura responder à seguinte pergunta: *Como a semiótica pode ser usada em situações de ensino /aprendizagem para favorecer o desenvolvimento da competência leitora de estudantes de Ensino Fundamental e Médio?* A fundamentação teórico-metodológica recai na Semiótica de linha francesa, também chamada greimasiana. Embora haja um número bastante elevado de pesquisas e de artigos que tratam do tema, justifica-se este trabalho pelo fato de se propor uma forma de tratar a leitura numa perspectiva que foge a teorias que se centram no estudo do texto com base no gênero do discurso, abordagem essa que passou a ser não só a dominante nos estudos do texto e do discurso, como também se converteu praticamente na única forma de estudo de textos. Os resultados obtidos mostram que o estudo de textos literários, a partir de uma metodologia que revela como os sentidos são construídos, tem apresentado bons resultados no desenvolvimento da habilidade de leitura de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Semiótica. Conto. Sentido.

THE SHORT STORY IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: This article has as subject the reading of literary texts at class and tries to answer this question: How can Semiotics be used in teaching/learning circumstances to favor the development of reading competency for students in elementary and high school? The theoretical method foundation lies on a Semiotics from the French line, also call Greimasian. Although there are a significant number of papers and research about this subject, this paper justifies himself by proposing a new form for how to treat the reading from a perspective that escapes from the theories centralised in texts studies based in the discourse genre, approach that has being dominant not only in the studies of text and discourse, but also converts himself, fundamentally, in the only form for studying of texts. The results obtained shown that the study os literary texts, starting from a methodology that reveals how the meanings are constructed, has shown good results in developing student reading skills.

KEYWORDS: Literary reading. Semiotics. Short story. Meaning.

Introdução

Há algumas décadas, por força de orientações oficiais, tem predominado uma forma de trabalho com textos em sala de aula apoiada na perspectiva dos gêneros do discurso. Não há

¹ Doutor em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço eletrônico: <ernani@uol.com.br >.

como negar as contribuições que essa abordagem trouxe. São tantas que não caberia no espaço deste artigo apontar todas. Uma delas, de enorme relevância, foi que os estudantes passaram a tomar contato com uma gama de gêneros textuais-discursivos que passavam ao largo da escola. Hoje, eles leem e estudam em sala de aula textos que circulam nas variadas esferas da atividade humana. Mas nem tudo são flores. Talvez por falta de entendimento das propostas curriculares, tem-se observado uma abordagem do texto numa perspectiva classificatória apenas, ou seja, prioriza-se, a partir de elementos formais, rotular o texto num determinado “gênero”; assim etiquetam-se textos como artigo de opinião, charge, *meme* etc. Classificar textos não significa necessariamente que eles estejam sendo estudados sob a perspectiva do gênero, pois esses, como se sabe, não são formas engessadas que se resumem a aspectos exclusivamente formais. Gêneros são, antes de mais nada, práticas sociais.

Outro problema que se observou é que, na ânsia de expor os estudantes a uma grande variedade de gêneros textuais-discursivos, deixou-se de lado o privilégio que antes tinham os gêneros literários. Criou-se uma situação inusitada: a escola passou a trabalhar com gêneros que os estudantes conhecem e fazem uso com proficiência e deixou de trabalhar com gêneros que os estudantes pouco conhecem e usam em suas práticas cotidianas, a referência aqui é aos textos da esfera do literário. É muito estranho o professor comentar em aula um *whatsapp*, um *post* ou *meme*, gêneros que os alunos conhecem e dominam, provavelmente com mais competência que muitos professores, e minimizar o trabalho com contos e poemas, gêneros que os alunos, em geral, não têm contato fora da esfera escolar.

Não se nega evidentemente que se trabalhe a diversidade dos gêneros, mas deve-se entender que, dentro dessa diversidade, gêneros da esfera do discurso literário devam ter papel destacado, na medida em que podem ser considerados modelares, não apenas em termos de linguagem, mas também como capazes de atuar não só na formação cultural dos estudantes, como ainda em seu lado sensível.

Nas seções que seguem, faz-se uma revisão de aspectos teóricos, com base nos quais se apresenta uma proposta para o trabalho de leitura em sala de aula, tomando-se por base o gênero conto.

1. Fundamentação teórica

A Semiótica tem por objeto de estudo o texto e, no dizer de Barros (2003, p. 07), “procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. A Semiótica, portanto, está voltada ao sentido dos textos, que se constitui por meio de um percurso, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. São três os níveis do percurso gerativo do sentido: nível fundamental, narrativo e discursivo. A passagem de um nível a outro representa sempre um enriquecimento de sentido. Nas palavras de Diana Luz Pessoa de Barros,

Para construir o sentido do texto, a semiótica concebe seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso de engendramento do ou dos sentidos, que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto e que se organiza em níveis ou lugares de articulação da significação, passíveis, cada qual de descrição autônoma (BARROS, 2003, p. 88).

Como cada um desses níveis do percurso gerativo do sentido apresenta uma sintaxe e uma semântica próprias, que podem ser estudadas separadamente. Dependendo do texto, pode-se começar a análise pelas estruturas narrativas, montando o esqueleto da “história” narrada e depois passar para os outros níveis. Outra opção é dar-se início à análise pelo nível discursivo, já que este é mais concreto e mais próximo à expressão e ir descendo até o nível fundamental, que é o mais abstrato.

Como se observa, embora a Semiótica prime por um rigor metodológico para explicar como se constrói o sentido dos textos, ela não representa uma camisa de força. Ao contrário, ela dá liberdade ao professor de aplicá-la conforme julgue necessário, sempre levando em conta a natureza do texto e a competência dos estudantes.

Cumprido lembrar que esses três níveis do percurso gerativo do sentido dizem respeito ao plano do conteúdo dos textos, ou seja, um plano que está aquém da expressão, manifestado por uma linguagem qualquer. O texto, para a Semiótica, resulta da superposição desses dois planos interdependentes: a expressão, de ordem material, e o conteúdo, de ordem cognitiva.

Em busca do sentido, a Semiótica, num primeiro momento, abstrai o plano da expressão dos textos, o que representa uma vantagem, na medida em que seu aparato teórico-metodológico pode ser aplicado a qualquer texto, independentemente de como se configura o plano da expressão. Isso possibilita ao professor valer-se do arcabouço da Semiótica para estudar com os

alunos textos dos mais variados gêneros, inclusive aqueles cujo plano da expressão se manifesta por linguagens diferentes da verbal.

A resposta à pergunta colocada neste artigo, *como a semiótica pode ser usada em situações de ensino/aprendizagem para favorecer o desenvolvimento da competência leitora de estudantes de Ensino Fundamental e Médio?*, comporta dois níveis, cada um deles remetendo a formações discursivas diferentes, mas interdependentes: o discurso pedagógico e o político.

2. A leitura na sala de aula

Vive-se em uma sociedade semiocrática, pois a cultura contemporânea tem seu foco na leitura de imagens, de textos verbais e sincréticos, presentes no cotidiano, no jornal, na publicidade, na televisão, nas redes sociais, na escola. Há uma hipertrofia da visão que tende levar o indivíduo a uma posição passiva, tornando-o um *voyeur* na sociedade do espetáculo, transformando pessoas em sujeitos de consumo. Mas essa atividade silenciosa tem outro polo, pois o indivíduo pode transformar o que lhe é dado e escrever no texto do outro, deixando nele sua marca. Ler (um conto, uma imagem, um filme) é uma forma de apropriação do texto alheio, que se transforma em próprio por instantes. Ler, então, é forma de escapar da passividade.

Na pluralidade dos gêneros do discurso, deve-se privilegiar, no âmbito da escola, a leitura literária, pois se trata de leitura modelar e, afinal, quem pode o mais pode o menos. Outro dado relevante é que, para a maioria dos estudantes, a única forma de entrar em contato com o texto literário é por meio da escola. Se ela não possibilitar ao aluno o contato com a literatura, muito provavelmente ele carregará para o resto da vida esse déficit. Ressalte-se que, quando se fala em literatura, não se está referindo à alta literatura necessariamente, pois a formação do leitor literário se inicia por obras de caráter mais popular que muitos designam por paraliteratura. A leitura dessas obras, notadamente *best-sellers*, é a porta de entrada para obras mais complexas. Nem mesmo os consumidores de alta literatura começaram pela leitura de Proust, Virgínia Woolf ou Guimarães Rosa.

3. Da necessidade de uma aparato teórico-metodológico

Uma das grandes preocupações de professores e educadores tem sido o baixo desempenho escolar no que se refere à leitura de textos. As dificuldades de estudantes para construir sentidos perpassam por todas as fases da escolarização e é perceptível até mesmo no ensino superior. Professores universitários têm reportado que muitos alunos chegam aos bancos das faculdades com dificuldades para a construção de sentido, mesmo para textos simples, pois muitas vezes não conseguem identificar a ideia central e relações de sentido entre segmentos textuais. A queixa, ressalte-se, não é exclusiva de professores que atuam nas áreas de língua portuguesa. Docentes de outras áreas também têm manifestado preocupação com o baixo índice de compreensão de textos de seus alunos, o que acarreta pouco aproveitamento na disciplina e, em muitos casos, evasão escolar.

O baixo desempenho dos estudantes no que se refere à leitura decorre de que não lhes foi apresentado, durante seu percurso escolar, um aparato teórico-metodológico que possibilitasse torná-los leitores proficientes. Na disciplina língua portuguesa, tanto no ensino fundamental quanto no médio, enfatizavam-se, sobretudo, aspectos linguístico-gramaticais em que se toma a frase como objeto do estudo, relegando a um segundo plano, o discurso em ato.

Há duas décadas exatamente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bons ventos assinalavam uma mudança de perspectiva. Uma delas é que se deveria privilegiar o estudo da língua com base nos gêneros do discurso, na perspectiva da escola de Genebra, de tradição bakhtiniana (“*tipos relativamente estáveis...*”). Louvável, sem dúvida. Na prática, em grande parte dos casos, o que se observou foi que, na didatização dos gêneros, privilegiou-se a forma e não a função, resultando num modelo classificatório de estudo dos gêneros, o que vai de encontro à perspectiva bakhtiniana de gênero como forma relativamente estável.

Claro que não se pode esquecer a forma, mas não tem sentido levar os estudantes a reconhecer em que gênero o texto objeto de estudo se encaixa por sua forma, deixando de lado o fator mais relevante, o gênero como prática social, vinculada a instituições e que reflete a organização social e relações de poder. Em síntese: não basta o estudante reconhecer que o texto que tem diante de si é um bilhete, um artigo de opinião, uma notícia, uma crônica, um poema, um *meme* etc., se ele é incapaz de construir o sentido do que “lê” e detectar seu funcionamento social

e histórico. Os gêneros são formas de vida (aqui se pensa em Wittgenstein e seus jogos de linguagem, nas palavras entrelaçadas às atividades) e não formas engessadas, e se caracterizam pela plasticidade e fluidez, que muitas vezes é mascarada quando se adota a perspectiva classificatória, reduzindo os gêneros do discurso a verbetes de dicionários. Sobre isso, são esclarecedoras as palavras de Anna Christina Bentes, que apoiada em Hanks (2008), sustenta que

os gêneros textuais-discursivos, de uma forma bastante geral, constituem-se em elementos historicamente específicos da prática social. Para o autor [Hanks], os gêneros podem ser definidos como convenções e ideais historicamente específicos de acordo com os quais os autores compõem os discursos e a audiência os recebe. Nesta visão, os gêneros consistem em quadros de orientação, procedimentos interpretativos e conjunto de expectativas que não são parte da estrutura do discurso, mas da maneira pela qual os atores sociais se relacionam com/ e usam a língua [Bauman 1986] (BENTES, 2008, p. 206).

Há um senso comum que afirma que se aprende ler, lendo. Essa assertiva costuma ser lida com um subentendido falso e, sobretudo, perigoso do ponto de vista pedagógico, pois acaba dando a entender que a leitura é uma habilidade que se aprende, mas não se ensina. Essa ideia deve ser afastada, pois a leitura *pode* e *deve* ser ensinada e seu ensino compete principalmente, mas não exclusivamente, aos professores de língua materna.

Para que o ensino seja eficaz, ele tem de estar alicerçado em uma base teórica, que o docente deve dominar para fazer a transposição didática dela aos estudantes, didatizando os conceitos e aplicando-os a textos concretos. O aprendizado da leitura não envolve apenas uma prática, envolve também aspectos teóricos. Mesmo leitores autodidatas aprenderam uma teoria da leitura pela prática da leitura, formulando e testando hipóteses. Em situações formais de ensino e aprendizagem, o professor atua como facilitador para que o aluno construa sua teoria da leitura.

A *performance* pressupõe uma competência. Ao docente, destinador-manipulador, é quem cabe dar ao destinatário-sujeito a competência, explicitando aos estudantes, sujeitos do fazer, os procedimentos de que o autor-enunciador se valeu para a construção dos sentidos do texto. Dessa forma, o que o estudante aprende na escola será aplicado na leitura não-escolarizada. Afinal, não se ensina os alunos a ler somente para escola ou para se darem bem em provas e exames. Nada mais tático do que a Semiótica para fornecer todo esse aparato teórico-metodológico, realizando a transposição didática dos conceitos para que os estudantes possam aplicá-lo à leitura de qualquer texto, seja qual for o contexto em que ela ocorra.

Há uma ideia circulante que afirma a impossibilidade de se trazer para o espaço da sala de aula os pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica, uma vez que esta apresenta uma nomenclatura específica de difícil compreensão aos não iniciados. Tal argumento não se sustenta. É como se dissesse que os professores não podem se aportar nos conceitos da Linguística, que também tem sua nomenclatura específica, para suas atividades pedagógicas no ensino de língua. Basta observar que hoje é inadmissível que um professor de língua dê aula sem que esteja ancorado, por exemplo, nos avanços da sociolinguística. Ao falar a seus alunos sobre gêneros textuais, o professor está respaldado por todo um aparato teórico, embora não faça referência explícita a ele em sala de aula.

A proposta não é ensinar Semiótica, nem de fazer uso de seu jargão, mas aplicar, fazendo a transposição didática, seus fundamentos teóricos e, principalmente, metodológicos para a construção de sentido dos textos.

4. O conto na sala de aula

Embora o aparato teórico-metodológico da Semiótica seja aplicável a qualquer gênero textual-discursivo, inclusive aqueles cujo plano da expressão apresenta linguagem diversa da verbal; para efeitos didáticos, o conto é o gênero mais adequado para introduzir os estudantes nessa teoria. É só lembrar que a Semiótica tem em sua origem os estudos de Vladimir Propp sobre o conto maravilhoso russo.

O conto revela-se bastante adequado em virtude da sua curta extensão. Por ser uma narrativa condensada, é possível ler um texto integral em pouco tempo, o que se pode fazer na própria sala de aula, sobrando tempo para discussão sobre o que foi lido e fazer relações com outros textos, inclusive de outras semióticas, compartilhando experiências de leitura. Além disso, o conto é um gênero que apresenta diferentes categorias (policial, de mistério, de terror, fantástico, maravilhoso etc.), cobrindo um leque de temas muito amplo e acessível a leitores de todos os gostos e idades. Não é por acaso que está sempre presente em antologias escolares. Trabalhar com o gênero conto permite ainda que se entre em contato com um maior número de produções. Podem ser lidos textos de autores, épocas, estilos e temas diversos, o que permite ao aluno-leitor construir um conhecimento bastante amplo sobre o gênero. A grande variedade de

assuntos cobertos pelo gênero conto possibilita ainda ao professor organizar as atividades por eixos temáticos, permitindo trabalhos interdisciplinares, além de proporcionar a transposição para outras semióticas, como a apresentação do conto em forma de representação teatral, que pode ser gravada em vídeo e depois compartilhada, ou em forma de novela gráfica para circular entre os estudantes no, e fora do, espaço escolar.

Outro fator que impulsiona escolher o conto como gênero a ser trabalhado é o fato de suas características estarem presentes em outros gêneros narrativos. Os estudos sobre narrador, narratividade, personagem, tempo e espaço podem ser transpostos ao romance e à novela, e mesmo a textos não ficcionais, o que significa que o estudante poderá fazer a transposição dos conceitos aprendidos para outros gêneros, inclusive para aqueles cujo plano da expressão não seja necessariamente verbal, ou seja, aprender a ler contos dá a competência necessária para que o estudante leia não apenas gêneros narrativos ficcionais mais extensos como o romance e a novela, mas também textos não ficcionais como notícias e relatos e, até mesmo, textos cujos plano da expressão se manifesta em outras semióticas como novelas gráficas, tiras, filmes.

5. Enunciação, temas e figuras

Pensando no percurso gerativo do sentido que vai do nível fundamental ao discursivo, passando pelo das estruturas narrativas, propõe-se que, em situações de sala de aula, se percorra o caminho inverso, partindo-se do nível discursivo, que é o mais concreto e superficial, para chegar ao mais abstrato e profundo, o fundamental. Cada um desses planos apresenta uma sintaxe uma semântica próprias.

Terra e Pacheco (2017) chamam a atenção para o fato de que “o nível discursivo não é apenas mais concreto que os níveis fundamental e narrativo, é também mais rico e mais complexo; por isso, na análise de textos, é preciso verificar o que se ‘esconde’ por trás dessa diversidade, realizando abstrações” (TERRA; PACHECO, 2017, p. 155).

Na sintaxe discursiva, manifestam-se as categorias da enunciação, a pessoa, o tempo e o espaço; na semântica, os temas e figuras. O estudo da categoria pessoa permite trabalhar a focalização, também chamada de foco narrativo, e seus efeitos de sentido e como se processam as delegações de vozes (enunciador / narrador / interlocutor).

Em termos gerais, foco narrativo é a perspectiva de um narrador em face da diegese, isto é, aquilo que ele é capaz de narrar, levando em conta o que ele vê qualitativa e quantitativamente. O narrador, que não deve ser confundido com o autor empírico, estabelece uma relação comunicativa entre o narrado e o público leitor ou auditor. Trata-se de uma voz que se esconde atrás do narrado e que fala ao leitor ou ao auditor.

As relações entre enunciação e foco narrativo são estreitas. Considere-se que, em uma narração em primeira pessoa, o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado parecem coincidir, o que não ocorre em uma narração em terceira pessoa, na qual sujeito do enunciado na verdade não é sujeito, mas assunto. Em um texto narrado em primeira pessoa, há uma aproximação entre enunciado e enunciação – temos um simulacro da enunciação² –, o que não ocorre em um texto narrado em terceira pessoa, em que há um afastamento do enunciado da instância da enunciação. É por essa razão que se produzem efeitos de sentido diferentes em cada uma delas.

Em termos mais gerais, o narrador pode fazer parte da história narrada como personagem, principal ou secundária – portanto, sua visão dos acontecimentos será sempre uma visão de dentro –, ou pode não ser personagem do narrado, caso em que terá uma visão de fora dos acontecimentos. É importante lembrar que a classificação dos textos narrativos em primeira e terceira pessoa não cobre todas as possibilidades que o narrador tem para contar a história. É preciso observar que, de dentro ou de fora, o narrador vê os acontecimentos de uma determinada perspectiva – pode estar mais próximo ou mais distante dos acontecimentos. A posição que ele ocupa em relação ao que narra determina o que pode e o que não pode narrar. Convém ainda lembrar que o narrador pode dar voz a personagens para se manifestarem por suas próprias palavras, discurso direto.

Pela enunciação, não se instala apenas o sujeito, instalam-se também um tempo e um lugar. Quanto ao tempo, é importante atentar para o fato de que se pode narrar algo ocorrido muito tempo antes da enunciação, ou ocorrido pouco antes do momento da enunciação. É óbvio que isso produzirá efeitos de sentido diferentes. Uma coisa é contar agora (momento da enunciação) um fato ocorrido ontem; outra é narrar agora um fato ocorrido há vinte anos. O afastamento temporal entre a enunciação e a matéria enunciada pode trazer como consequência um afastamento ideológico e comportamental do narrador em relação àquilo que narra. Em *Dom*

² Simulacro porque, mesmo nas narrativas em primeira pessoa, o sujeito do enunciado não corresponde ao sujeito da enunciação.

Casmurro, a distância temporal entre a enunciação e o enunciado resulta em um narrador envelhecido, amargurado (o Dom Casmurro), bem diferente do personagem quando jovem (Bentinho). Bentinho é personagem da história, mas não o narrador, função que cabe a Dom Casmurro.

Quanto ao tempo, deve-se observar ainda que há o tempo da diegese, que corresponde ao tempo que durou a história, e o tempo do discurso. A relação entre esses dois tempos é essencial para a organização da narrativa literária. O tempo da diegese tem extensão variável. A história narrada pode ter duração de poucas horas, um dia, semanas, meses. No conto, por ser uma narrativa condensada, o tempo da diegese é em geral curto. Normalmente, a passagem do tempo é marcada linguisticamente, por meio de expressões como “duas horas depois”, “na semana seguinte”, assim como indicações de quando os fatos narrados ocorreram: “Em março de 2019”, “No Natal daquele ano”. Em alguns contos e, especialmente nos contos de fadas, prevalece a indicação de tempo de forma vaga: “Era uma vez ...”. Nesses casos, a indicação temporal tem mais a função de distanciar o acontecimento no tempo da matéria narrada, do que situá-lo.

O tempo do discurso já não é tão simples de medir. Segundo Benveniste (1989), ele tem por eixo o presente pelo qual se organiza toda referência temporal, prospectiva ou retrospectivamente, indicando, no nível da diegese, o que já ocorreu e o que ainda vai ocorrer por meio de expressões dêiticas como *ontem*, *amanhã*, *antes*, *depois*. Isso significa que, ao enredar a história, o narrador não se atém necessariamente à ordem cronológica dos acontecimentos, podendo subverter a sequência cronológica por meio de anacronias, o que equivale a dizer que o tempo da diegese nem sempre coincide com o tempo do discurso, já que um fato ocorrido no meio ou no final da história pode ser narrado no início dela, narração *in media res* e *in ultima res*, respectivamente.

Quanto ao espaço, é preciso levar em conta que as personagens se movimentam num espaço, entendido como um lugar físico, que se constitui no cenário da narrativa. Pode ser fechado, como uma sala ou uma casa, ou aberto, como uma cidade. No entanto, as personagens não se locomovem apenas em um espaço físico; há também um espaço social. No conto *Diante da lei*, de Franz Kafka, o espaço físico não é muito explicitado. Sabe-se apenas que há um sujeito que está diante de uma porta e um porteiro que o impede de passar por essa porta para entrar na

lei. No conto, toma-se contato com um espaço em que tudo é insólito, absurdo, burocratizado. Não é o componente físico do espaço que é ressaltado, mas seu componente social.

O espaço pode corresponder ao mundo interior da personagem, manifestado pelo monólogo interior. Nesse caso, falamos em espaço psicológico. Muitos contos de Clarice Lispector são excelentes exemplos de espaço psicológico.

As categorias de pessoa, tempo e espaço, como se assinalou, dizem respeito à sintaxe do discurso. Do ponto de vista semântico, no nível discursivo, têm-se os temas e as figuras.

Em outro trabalho, Terra (2018) chama a atenção para o fato de que, nos textos literários, predominam figuras, que estão revestindo temas. Segundo esse autor,

figuras são palavras concretas que têm um referente no mundo natural ou imaginado, isto é, palavras cuja percepção é dada pelos sentidos, como *livro*, *bruxa* (visão), *grito* (audição), *amargo* (paladar), *áspero* (tátil), *perfume* (olfato). As figuras, além de darem sensorialidade aos textos, criam o efeito de sentido de realidade. Temas são palavras abstratas com as quais exprimimos conceitos que não possuem um referente no mundo natural, portanto o que eles exprimem é de natureza cognitiva, nomeiam conceitos, ideias, abstrações, portanto seus referentes não são percebidos pelos sentidos (TERRA, 2018, p. 61).

Dependendo da dominância de temas ou figuras, os textos serão chamados de temáticos ou figurativos, respectivamente. Textos literários são predominantemente figurativos. As figuras, por revestirem temas, dão concretude aos textos, por isso textos figurativos se prestam muito bem a funções didáticas.

Tanto figuras quanto temas formam cadeias no texto (isotopias), assegurando a coerência textual. Sobre isso, Diana Luz Pessoa de Barros destaca que

os temas espalham-se pelo texto e são recobertos pelas figuras. A reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso denominam-se isotopia. A isotopia assegura, graças à ideia de recorrência, a linha sintagmática do discurso e sua coerência semântica (BARROS, 2003, p. 74).

Nas atividades de leitura, deve-se levar os alunos não só a identificar as figuras do texto, mas principalmente fazê-los perceber o que subjaz a elas, pois os temas são revestidos por figuras. Assim, o estudante deverá ser capaz de reconhecer que, por de trás de figuras como *ilha* e *pássaro*, escondem-se temas como *isolamento* e *liberdade*, respectivamente. Deve-se lembrar sempre que o texto comporta diversas leituras, mas não qualquer leitura. O(s) sentido(s) do texto é (são)

construído(s) pelo leitor na interação com base em seus conhecimentos prévios, por isso leitores diferentes construirão sentidos diferentes para um mesmo texto. Cabe sempre ao professor avaliar se o(s) sentido(s) construído(s) pelo estudante está(ão) autorizado(s) pelo texto.

Conclusão

Neste artigo, intentou-se mostrar que a Semiótica de linha francesa pode ser usada em situações de ensino-aprendizagem para desenvolver a capacidade leitora de estudantes, uma vez que essa teoria, voltada como está para o sentido, tem por objetivo mostrar não apenas o que o texto diz, mas também os procedimentos de que se valeu o enunciador para dizer o que diz. Dessa forma, ao aprender ler, o estudante está desenvolvendo também sua competência para produzir textos bem formados.

Destacou-se ainda que o ensino de práticas de leitura requer não só uma fundamentação teórica sólida, mas também uma metodologia rigorosa que possibilite aos estudantes observarem como o sentido se constrói. A proposta apresentada neste artigo sugere que se parta de textos narrativos, e dentre eles, elegeu-se o conto, dada a sua curta extensão, para aplicá-la depois a outros gêneros textuais-discursivos. A metodologia indicada é que se parta da categoria mais concreta e superficial, o nível discursivo, estudando-a sob os aspectos sintáticos (categorias da enunciação) e semânticos (temas e figuras) e, a partir do componente discursivo, se vá procedendo gradativamente a abstrações.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BAUMAN, Richard. *Story, performance, and event*. Contextual studies of oral narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- BENTES, Anna Christina. *Contexto e multimodalidade na elaboração de raps paulistas*. Investigações, Recife, v. 21, n. 2, p.p. 199-220, 2008.
- BENVENISTE, Émile. *A linguagem e a experiência humana*. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 68-80.

Revista Metalinguagens, v.5, n.2, jul. 2019, pp. 33-45. Ernani TERRA.

HANKS, William F. *Os gêneros do discurso em uma teoria da prática*. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 64-117.

TERRA, Ernani. *Linguagem língua e fala*. 3^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

_____; PACHECO, Jessyca. *O conto na sala de aula*. Curitiba: InterSaber, 2017.

Envio: Maio de 2019

Aceito: Junho de 2019