

**POR UM ENSINO DE LÍNGUA INTEGRADO:
PRÁTICAS DE LEITURA À LUZ DA TEORIA
SEMIOLINGUÍSTICA DE ANÁLISE DO DISCURSO**

***FOR AN INTEGRATED LANGUAGE TEACHING:
READING PRACTICES IN THE LIGHT OF THE
SEMIOLINGUISTIC THEORY OF DISCOURSE
ANALYSIS***

**Glacy Kelli Reis da Silva Xavier
Ilana da Silva Rebello
Nadja Pattresi de Souza e Silva
UFF**

Resumo: Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância da leitura na escola, tendo como arcabouço teórico pressupostos da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso. A partir de algumas inquietações sobre o ensino de língua, verificar-se-á como dois importantes documentos oficiais – PCN e BNCC – descrevem a prática da leitura para, em seguida, refletir sobre a importância dessa atividade na escola e, conseqüentemente, sobre a necessidade de o professor levar o aluno a ultrapassar o *sentido de língua* e chegar ao *sentido de discurso* (Charaudeau, 2018, 1999). Por fim, será apresentada uma proposta de atividade, a fim de mostrar que a leitura/compreensão da significação indireta do texto é possível e que tem como resultado a formação de leitores, já que essa atividade deixa de ser enfadonha para se tornar fonte de prazer e de conhecimento.

Palavras-chave: Semiolinguística; PCN e BNCC; ensino de língua.

Abstract: *This article aims to discuss the importance of reading in school, having as theoretical framework assumptions of the Semiolinguistic Theory of Discourse Analysis. From some concerns about language teaching, it will be verified as two important official documents – PCN and BNCC – describe the practice of reading and then reflect on the importance of this activity in school and, consequently, on the need for the teacher to lead the student to overcome the sense of language and reach the sense of speech (Charaudeau, 2018, 1999). Finally, an activity proposal will be presented in order to show that reading/understanding of the indirect meaning of the text is possible and that it results in the formation of readers, since this activity ceases to be boring to become a source of pleasure and knowledge.*

Keywords: *Semiolinguistics; PCN and BNCC, language teaching.*

Palavras iniciais

Neste artigo, temos como objetivo problematizar o ato de ler como processo de construção de sentidos, efetivado por meio de inferências interpretativas por um sujeito leitor. A necessidade dessa problematização origina-se, principalmente, no fato de que, independentemente do grau de escolarização, muitos brasileiros apresentam dificuldades em interpretar o que leem. Nem sempre conseguem relacionar texto e contexto, fazendo inferências, a fim de alcançarem o sentido global do texto. Saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. É preciso ser capaz de não apenas decodificar o signo escrito, mas também de entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. Diante disso, qual a proposta pedagógica dos documentos oficiais – PCN e BNCC – da área de Língua Portuguesa para a Educação Básica? Como levar o aluno a ultrapassar o *sentido de língua* e chegar ao *sentido de discurso* (Charaudeau, 2018, 1999)? Como transformar o ensino de leitura/compreensão em produção de sentidos?

Para uma reflexão sobre essas questões, iniciaremos este artigo traçando um panorama acerca do processo de leitura de acordo com dois dos principais documentos oficiais que norteiam a Educação Básica no Brasil. Em seguida, apresentaremos os conceitos de *sentido de língua* e *sentido de discurso*, atrelados aos conceitos de *compreensão do sentido literal* e *compreensão da significação indireta*, postulados por Patrick Charaudeau, criador da teoria Semiolinguística de Análise do Discurso. Na sequência, à luz dos conceitos trabalhados, detalharemos uma atividade de leitura e compreensão, com vistas a uma prática mais construtiva e, por isso, mais significativa com o texto em sala de aula.

A leitura em documentos oficiais: o que indicam os PCN e a BNCC?

Ler, interpretar e compreender são ações de linguagem frequentemente associadas. No campo do ensino, porém, essa nem sempre foi a tônica. O escopo e os sentidos que hoje se atribuem ao conceito de letramento, entendido como práticas sociais de uso da leitura e da escrita, são recentes – remontam à década de 1980 – e, até então, o termo alfabetização tendia a recobrir apenas o conhecimento do sistema alfabético, o aprendizado da tecnologia de ler e escrever (Mortatti, 2004), sem que se enfatizasse o processo de construção de sentidos com base em textos, ou seja, sem que se buscasse sua significação.

Atualmente, ao menos no campo teórico das pesquisas sobre o tema, identificam-se perspectivas como a da Linguística Textual (Koch; Elias, 2006) e a dos estudos sobre gêneros textuais e ensino (Marcuschi, 2008), por exemplo, segundo as quais ler constitui uma atividade altamente dinâmica e interacional, que demanda do leitor uma atitude ativa diante do texto, seu produtor, seu conteúdo e sua forma de organização, além de sua relação com conhecimentos prévios e também com outros textos. Essa forma de conceber a leitura é a que se destaca nos documentos oficiais mais recentes que norteiam o ensino, notadamente os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018). Nesse sentido, ambos os documentos contemplam, de algum modo, a ideia de que ler é um “[...] processo no qual o

leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.[...]" (Brasil, 1997, p. 41) e de que "compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação" (Brasil, 2018, p. 71).

Se, nos PCN, a menção aos multiletramentos ainda não comparece, na Base, essa referência é frequente, o que pode ser creditado à própria época de publicação dos documentos – 1998 e 2017/2018, respectivamente – e à emergência e circulação de gêneros variados e relacionados, por exemplo, com a cultura digital típica de cada período. Conforme a BNCC, as práticas de multiletramentos envolvem letramentos "[...] em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais" (Brasil, 2018, p. 487). Nessa esteira, postula-se que o ensino abarque os mais diversos gêneros, dos mais consagrados na tradição escolar, como contos e crônicas, aos mais característicos do universo das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), como *memes* e *podcasts*, por exemplo, a fim de se contemplarem "[...] desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia" (Brasil, 2018, p. 70).

No que diz respeito à leitura, o papel do ensino básico, então, é formar leitores autônomos, capazes de usar a língua e as linguagens em práticas contextualizadas. Assim, por exemplo, ao se trabalhar a leitura de um conto, devem-se focar, entre outros aspectos, a construção e caracterização do narrador, das personagens e do cenário, e, ao se pensar na abordagem didática de um *meme*, por sua vez, caberá analisar, além dos fatores ligados à sua produção e circulação, a relação verbo-visual que, em geral, caracteriza esse gênero contemporâneo. Essa perspectiva, inclusive, atrela, explicitamente, a prática de leitura e também de outros eixos de linguagem (oralidade e produção textual) ao que se denomina análise linguística/semiótica, a qual prevê a "análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses" (Brasil, 2018, p. 80). Desse modo, a leitura assume contornos amplos e volta-se para a participação plena dos estudantes em diferentes práticas sociais e culturais, "dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais" (Brasil, 2018, p. 72).

É possível observar, portanto, que a leitura é descrita nos documentos oficiais como um trabalho de construção de sentidos do texto por meio da interação ativa dos interlocutores, em que se devem considerar os conhecimentos prévios de cada um e a situação de comunicação. Isso é o que também preconiza a Teoria Semiociológica de Análise do Discurso. Por isso, na próxima seção, à luz de conceitos próprios a essa perspectiva, o processo de produção de sentidos será focalizado, a fim de que se possa refletir sobre alternativas para se desenvolver um ensino mais situado de leitura, em sintonia com essas diretrizes oficiais.

Sentido de língua e sentido de discurso na leitura e compreensão de textos

A Teoria Semiociológica de Análise do Discurso, criada por Patrick Charaudeau, Professor

Emérito da Universidade Paris XIII, oferece uma valiosa contribuição para o ensino da leitura e da compreensão de textos, ao trazer à discussão, dentre vários conceitos, os de *sentido de língua* e *sentido de discurso*, que se articulam, respectivamente, à diferença entre *compreensão do sentido literal* e *compreensão da significação indireta*.

Em todo texto, há um *sujeito comunicante* que tem por objetivo significar o mundo, com base em seus propósitos, para um *sujeito interpretante*. Nessa troca, ou seja, nesse processo de semiótica de mundo¹, para proceder a uma análise do texto, o *sujeito interpretante* precisa não só mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação como também construir uma significação² que corresponda a uma possível intencionalidade do sujeito comunicante, produtor do texto. Nesse ponto, passa-se do *sentido de língua* ao *sentido de discurso*, tendo em vista que o *sujeito interpretante* não busca apenas o sentido das palavras ou de sua combinação (*sentido de língua*), mas seu significado social (*sentido de discurso*).

De acordo com Charaudeau (1999), o *sentido de língua* refere-se ao mundo de maneira transparente, “constrói uma visão decerto simbolizada [...], mas essencialmente referencial do mundo” que opera “com um signo linguístico capaz de associar o significante a um significado pleno nas suas relações sintagmáticas e paradigmáticas” (Charaudeau, 1999, p. 31). O movimento de estruturação de sentidos é *centrípeto*, atribuindo às palavras traços distintivos, pois age de acordo com uma sistematicidade intralinguística, baseada na estrutura da língua.

Já o *sentido de discurso* caracteriza-se por sua opacidade em relação ao mundo, uma vez que se refere ao próprio processo de enunciação e a um sujeito que se define em relações múltiplas de intersubjetividade. Assim, “o signo remete a algum significado, mas este não pode ser visto a partir de um valor absoluto, pleno e autônomo” (Charaudeau, 1999, p. 31), mas apenas como portador de um sentido potencial que precisa ser articulado com outros signos e com a prática social para que seja construído o *sentido de discurso*. Dessa forma, ao contrário do sentido de língua, o *sentido de discurso* é construído como resultante da força *centrifuga* que relaciona as palavras e sequências portadoras de *sentidos de língua* com outras palavras e sequências que se acham registradas na memória e se vinculam às experiências do sujeito.

No *sentido de discurso*, assim, o significante pode ter múltiplos significados, pois, para Charaudeau (1999), as palavras não valem por si, mas somente quando estão relacionadas a um “*ailleurs*” (contexto). Nesse caso, o sujeito que lê um texto precisa buscar não apenas o sentido intrínseco das palavras, mas seu valor social e seu peso na troca interativa (a significação).

O *sentido de língua* resulta de um processo semântico-linguístico de ordem *categorial*, e o *sentido de discurso* resulta de um processo semântico-discursivo de ordem *inferencial*. Além disso, ao mobilizar as regras da língua, o *sujeito* constrói um sentido *literal* ou *explícito*, ou seja, o *sentido*

1. Para Charaudeau (2005), a comunicação parte de um processo de *semiotização de mundo*, que consiste na *transformação* de um mundo a significar em um mundo significado, por meio de categorias linguísticas, e na *transação* entre o *sujeito comunicante* e o *sujeito interpretante*, por meio de estratégias discursivas.

2. De acordo com Charaudeau (2008, p. 25, grifo do autor – nota de rodapé), “quando se procura o *sentido* de uma palavra, é no dicionário que vamos buscá-lo (situação fora do contexto); porém, quando se trata da *significação* de um texto ou de uma conversa, estamos aí nos referindo ao fato de discurso (ou seja à sua situação de emprego)”.

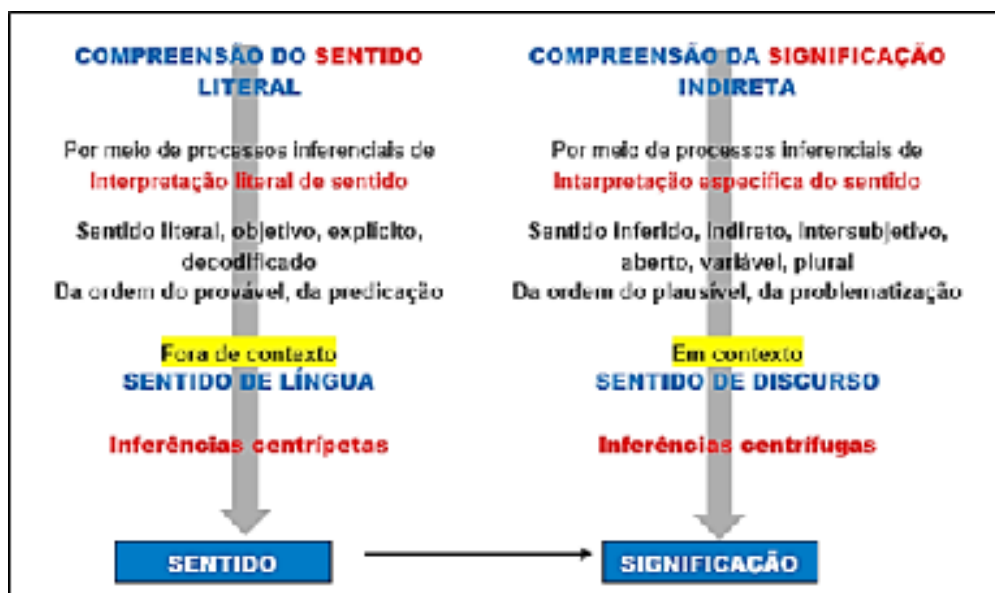
de língua, que se mede segundo critérios de *coesão*. Por outro lado, ao relacionar as palavras a um contexto, o sujeito constrói o sentido *indireto* ou *implícito*, ou seja, o *sentido de discurso*, que se mede segundo critérios de *coerência*.

O processo de ordem *categórica* que termina no reconhecimento do *sentido de língua* resulta na *compreensão do sentido literal*. E o processo duplo (discursivo e situacional) de ordem *inferencial*, que leva ao reconhecimento e à construção do *sentido de discurso* problematizado, resulta na *compreensão da significação indireta*.

Os conceitos de *sentido de língua* e *sentido de discurso* foram trazidos novamente à discussão por Charaudeau em 2018, no texto *Compréhension et interprétation. Interrogations autour de deux modes d’appréhension du sens dans les sciences du langage*. Charaudeau passa a considerar a *compreensão* como um processo de apreensão global do sentido que resulta de diferentes atividades de *interpretação*. Segundo o linguista, “*interpréter, c’est donc, pour un sujet en situation de récepteur, tirer, à partir des énoncés explicites reçus, du sens et une signification en fonction des différentes données dont il dispose pour aboutir à une compréhension subjective*”³ (Charaudeau, 2018, p. 37).

Nessa nova perspectiva, a compreensão é entendida como o resultado global da apreensão de um texto, e a interpretação passa a uma atividade de decifração e de extração de sentidos anterior à construção da compreensão e abarca todos os processos inferenciais que propiciam a compreensão, como sintetizado no gráfico a seguir.

Figura 1. Os dois níveis de compreensão



Fonte: Criação nossa, a partir de Charaudeau (2018).

3. Tradução: “[...] interpretar, é, pois, para um sujeito em situação de receptor, tirar sentido e uma significação em função dos diferentes dados de que dispõe para chegar a uma compreensão subjetiva, a partir dos enunciados explícitos recebidos [...]”. Tradução feita por Ângela M. S. Corrêa. Disponível em: <https://ciadrj.lettras.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/11/ARTIGO-CHARAUDEAU-2019-3.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

Isso posto, para a *compreensão do sentido literal*⁴, o sujeito que interpreta precisa ter conhecimento do idioma, pois é uma atividade que remete ao *sentido de língua*. Já para a *compreensão da significação indireta*, o sujeito precisa relacionar os enunciados às circunstâncias de produção e de recepção do ato de linguagem.

Assim, o mundo semiotizado pelo *sujeito comunicante* que se encontra contido em um texto torna-se, para vários sujeitos destinatários possíveis, de um lado, um mundo comumente significado (atividade de *compreensão do sentido literal*) e, por outro lado, um mundo diferentemente significado (atividade de *compreensão da significação indireta*), em que cada *sujeito interpretante* é um agente dessa diversificação.

Na sala de aula, é fundamental que as propostas de atividades de leitura levem os alunos a também compreender o texto de forma aprofundada. Sob essa ótica, Charaudeau (2015) propõe que se aborde uma gramática do sentido no ensino da língua materna. Segundo o analista do discurso, a tradição escolar tem privilegiado, por muito tempo, uma gramática geral apenas prescritiva e morfológica. Não que o conhecimento dessas gramáticas não seja relevante, no entanto, um fato de linguagem gira em torno de três polos que interagem de forma recíproca: um “‘querer dizer’ que se define através de um ‘como dizer’, em função de um ‘poder dizer’ dado pela situação” (Charaudeau, 2015, p. 246). Em outras palavras, sob a perspectiva de uma gramática do sentido, na análise dos fatos de linguagem, é preciso incluir o papel do sujeito falante e a sua intenção de comunicação, a justificativa e a estruturação das categorias semânticas, a explicação dos fatos, os efeitos de sentido possíveis e a diversidade dos usos da língua em função das diferentes situações de comunicação.

Por exemplo, uma análise puramente estrutural compreende o enunciado “o forno está aceso” como uma frase verbal, cujo predicado é nominal. Nesse tipo de predicado, tem-se um verbo cópula “estar” e um predicativo que, nesse caso, é o particípio irregular “aceso”, desempenhando uma função própria de um adjetivo. O termo que ocupa a posição de sujeito (o sintagma nominal “o forno”) indica um ser inanimado e, por isso, é sujeito gramatical, e não necessariamente aquele que exerce a atividade.

Para a compreensão do enunciado em análise sob a perspectiva de uma gramática do sentido, é preciso que o professor vá além da análise da estrutura. Imaginemos uma situação de comunicação em que a mãe fala para a filha de dez anos: “O forno está aceso”. Nesse contexto, a frase servirá como uma advertência para a filha não chegar perto e, assim, não se queimar. Agora, podemos também imaginar uma família que tem o hábito de otimizar os recursos e, por isso, a mulher, ao dizer para o marido que o forno está aceso, não quer apenas dar uma informação ao marido ou fazer uma advertência, mas comunicar a ele que, caso deseje assar alguma coisa, a hora é aquela.

Para entendermos a fala da mulher em cada contexto específico, precisamos de, no mínimo, dois conhecimentos. Por um lado, precisamos entender explicitamente o que a sentença em

4. Em 1999, no texto “Análise do discurso: controvérsias e perspectivas”, Charaudeau (1999, p. 31) associa o *sentido de língua* à atividade de compreensão e o *sentido de discurso* à atividade de interpretação. Em 2018, o linguista reformula os conceitos e passa a considerar a interpretação como uma atividade inferencial anterior e necessária aos dois níveis de compreensão propostos por ele: *compreensão do sentido literal (sentido de língua)* e *compreensão da significação indireta (sentido de discurso)*.

português significa. Por outro lado, não entenderíamos o que a mulher pretendia comunicar com a sentença se não buscássemos qual seria a intenção dela em cada situação.

Pelo exemplo exposto, colocado fora de um contexto de forma proposital, podemos reiterar a importância de analisar os enunciados dentro de um texto e ir além da sua estrutura gramatical. A mulher poderia comunicar o mesmo de outra forma para a filha: “Liguei o forno para assar a torta e não quero que você chegue perto para não se queimar, pois o forno, quando está aceso, fica quente e, se você o tocar, poderá sofrer uma queimadura.” Quando lemos um texto, essas informações a mais nem sempre estão explícitas. Cabe à escola, assim, não apenas trabalhar com atividades de interpretação inferenciais que levem à *compreensão do sentido literal* das palavras em um texto, mas instigar o aluno a fazer uma leitura que resulte na *compreensão da significação indireta*, aquela que o permitirá interagir, de forma mais plena, com o mundo, como exemplificaremos a seguir.

Do sentido de língua ao sentido de discurso: caminhos possíveis

Para exemplificar uma atividade de leitura e compreensão de textos sob a perspectiva apresentada, partiremos de uma tirinha dos *Bichinhos de Jardim*, da quadrinista Clara Gomes, intitulada “Quadrilha V. 2.0”. A atividade proposta é adequada para uma turma do Ensino Médio, ao estudar o movimento modernista da Literatura Brasileira ou especificamente o autor Carlos Drummond de Andrade, dependendo da abordagem adotada pela escola. Tentaremos mostrar aqui como, a partir da análise da superfície textual (*sentido de língua*), é possível levar os alunos a fazerem inferências e, assim, alcançarem o *sentido de discurso* de um texto.

Figura 2. Quadrilha V. 2.0



Fonte: Gomes (2020).

Primeiramente, é preciso destacar o título da tira: “Quadrilha V. 2.0” (uma boa opção é apresentar somente o título, antes de mostrar o texto completo) e perguntar aos alunos o que pode significar “V. 2.0”. A expressão “V. 2.0” (versão 2.0) está ligada à ideia de algo atualizado, voltado para as mídias digitais. De acordo com Lima (2014, p. 130), o termo “Web 2.0”, também conhecido como “Web Social” (devido à preocupação com a participação dos usuários), ou a segunda geração da *Web*, é da autoria de Tim O’ Reilly (2005) e representa a evolução da internet, com funções e

usos inovadores, que possibilitou a criação de espaços mais interativos, de novos ambientes virtuais de socialização e compartilhamento de informações *online*.

Outro destaque deve ser dado ao vocábulo “quadrilha”. Quais os sentidos da palavra? Nesse momento, o professor pode anotar as hipóteses levantadas pelos alunos. Segundo Antenor Nascentes (1995, p. 424), no *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, o termo é proveniente do espanhol *cuadrilla* e, inicialmente, significava “grupo de quatro pessoas”; posteriormente, contudo, generalizou-se a grupos maiores e especializou-se para referir-se a grupo de ladrões. O autor acrescenta que a palavra foi importada pelo francês (na forma *quadrille*) e que, por influência desse idioma, passou também a designar uma dança “executada por dois pares em *vis-à-vis*”, ou seja, de frente um para o outro (Nascentes, 1995, p. 424). Com esse último sentido, a “quadrilha”, aqui no Brasil, popularizou-se nas festas juninas, como uma dança folclórica coletiva organizada em pares. Assim, em nosso contexto, a palavra “quadrilha” nos remete imediatamente às seguintes significações: um *grupo de ladrões* e uma *dança típica*.

O título tem muito a dizer sobre o texto, pois ele é responsável por chamar a atenção do leitor e antecipar o assunto que será abordado. Por meio da análise do título, já é possível fazer algumas inferências que podem ou não ser confirmadas na leitura integral do texto. Para isso, conforme já foi mencionado, é preciso orientar os alunos a observar os fatos de linguagem, a situação de comunicação e a intenção de comunicação do sujeito falante, de modo a analisar a palavra sob a ótica de uma gramática do sentido. Assim, passando para o nível discursivo, ao ler a tirinha como um todo, a palavra “quadrilha” assume ainda outra conotação. Rapidamente, se conhecedor do texto original, o leitor vai perceber a intertextualidade estabelecida com o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade (1930).

Quadrilha [Alguma poesia, 1930]

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Esse poema, publicado em 1930 na primeira obra do autor, intitulada *Alguma Poesia*, é bastante conhecido por seu caráter lúdico e consiste em uma espécie de *epigrama*, “composição poética breve, geralmente de fundo irônico ou satírico” (cf. *Dicionário Aulete Digital*). O professor pode aproveitar a relação estabelecida para explorar mais profundamente o poema de Drummond e, posteriormente, estabelecer as conexões com a tirinha de Clara Gomes.

Como é típico das obras do autor e de sua época (que buscava uma ruptura com os códigos artístico-literários anteriores), o texto tem linguagem informal e seus versos são livres. Segundo Proença Filho (2012, p. 268), o versolibrismo não consiste na ausência de ritmo, mas sim na mudança de atitude, já que “sua unidade de medida deixa de ser a sílaba, e passa a basear-se na combinação

das entoações e das pausas”. Voltando para o aspecto linguístico do poema de Drummond, o ritmo aqui também é marcado pela repetição do pronome relativo “que” e do verbo “amava”, na primeira parte, e pelo paralelismo das estruturas sintáticas, na segunda. O uso de orações subordinadas adjetivas restritivas nas orações que se dispõem em sequência no primeiro segmento é uma construção que permite que um personagem se conecte ao outro de uma forma unilateral, sem quebras de pontuação. O pronome “que” aparece retomando o nome que constitui o objeto do verbo “amar” de outro sujeito. Fazendo também uma conexão com o título, Barbalho (2009, s/p) aponta que:

Na construção humorística e divertida da obra, a troca de pares e desencontros amorosos desencadeados entre os personagens vai sendo apresentada em duplas ao leitor, como é característica das quadrilhas, onde os pares se situam frente a frente. Porém, aqui há uma alternância entre os pares que se dá pela presença do conectivo “que”, e é esse o fator primordial do poema, pois ele que separa e une os pares, ou seja, os casais mostram o “porquê” dos problemas que impedem a união entre eles, isto é, da não conexão.

Confirma-se, assim, o sentido de “dança” para a palavra quadrilha, que aparece no título de ambos os textos. Além disso, é possível depreender um fundo narrativo no poema, pois ele conta a história de encontros e desencontros de relacionamentos amorosos, por meio de associações ligadas aos nomes próprios. Quanto aos nomes, pensando sob a perspectiva de gramática proposta por Charaudeau (2015), cabe destacar aqui o procedimento discursivo de *identificação*. Por meio da identificação, os seres são nomeados pelos nomes comuns, que os individualizam e classificam, ou pelos nomes próprios, criando uma identificação específica, nomeando-os em sua unicidade. Assim, é possível dizer que os nomes próprios, no texto, têm a função de *qualificação*.

Primeiramente, podem-se observar prenomes (Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim), num tom mais íntimo, pessoal, denotando as pessoas que “amam” sem serem correspondidas e que não conseguem se casar. Depois, tem-se o apelido Lili, que não amava ninguém e casa-se com J. Pinto Fernandes, o único com sobrenome, denotando *status*, importância social; presume-se, então, que Lili se casou por interesse e também não teve o amor concretizado. Com isso, pode-se inferir que o poema sugere que o casamento é apenas uma convenção social e que a felicidade não vem necessariamente do relacionamento amoroso, contrariando a visão dos contos de fadas tradicionais.

O humor, a ironia e o pessimismo são traços constantes na poesia de Drummond. Para Bosi (2006, p, 470), o autor possui uma “aguda percepção de um intervalo entre as convenções e a realidade”, e o hiato entre o parecer e o ser dos homens e dos fatos acaba virando matéria privilegiada em muitos de seus textos. Essa também é uma característica da personagem Joaninha, dos *Bichinhos de Jardim*, protagonista da tirinha “Quadrilha V. 2.0”. Segundo o site oficial⁵, Maria Joaninha Cascudo é uma joaninha geniosa, realista e rigorosa, que ganhou expressão por sua personalidade forte e seu mau humor constante.

Retomando a análise da tirinha, após explorar o texto original, é possível agora compreender

5. Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/bichinhos-2/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

melhor os efeitos de sentido produzidos por meio da intertextualidade. A fala de Joaquina segue a mesma estrutura da primeira parte do poema de Drummond. A expressão “versão 2.0” ganha significado por meio dos signos não verbais (a Joaquina está usando um computador) e por meio dos signos verbais, quando se observa a sequência de verbos ligados ao contexto das redes sociais: “descurtia”, “bloqueava”, “silenciava”, “denunciava”, “apagava”, “saía do grupo”, “cancelava”. Além disso, tais verbos têm sentido negativo e, por si só, já denotam separação, rompimento.

Diferentemente do poema de Drummond, que usa orações restritivas, reforçando o elo, o uso de explicativas na tirinha corrobora a ideia negativa dos verbos. No caso do texto em quadrinhos, a autora opta por orações subordinadas adjetivas explicativas, separadas por vírgula (o que também demonstra uma quebra), e o pronome relativo “que” retoma o objeto do desafeto do sujeito anterior. Conforme descreve Azeredo (2010, p. 320), as informações contidas nas orações adjetivas explicativas/não restritivas são irrelevantes para o leitor ou ouvinte saber a que/a quem os sintagmas nominais que funcionam como sujeito se referem. Analogamente, nota-se, na tirinha, que as pessoas excluídas (complemento verbal na oração adjetiva) não fazem diferença na identidade (e na vida!) dos “sujeitos” que as excluíram, criando, assim, uma “quadrilha” de desafetos, que podem ser correspondidos ou não.

A partir da análise, observa-se como a articulação entre o *sentido de língua* e o *sentido de discurso* pode ser um diferencial no trabalho com leitura/compreensão de textos. Conforme destaca Charaudeau (2015, p. 245), ao ensinar, é preciso ter em mente que a língua é “o resultado das interações que os membros de uma comunidade estabelecem entre si para tentar se compreender, mas também para influenciarem-se mutuamente”. Dessa forma, a linguagem não serve somente para descrever o mundo, mas também para veicular valores sociais, expressando o ponto de vista de quem enuncia (Charaudeau, 2015, p. 246).

Tradicionalmente, aspectos linguísticos e discursivos são trabalhados de maneira estanque, ora se explorando os aspectos gramaticais de um texto, ora se conduzindo a leitura/compreensão das informações contidas nele, ora se destacando as características da historiografia literária. No entanto, ao se adotar a perspectiva apresentada neste trabalho, é possível trabalhar os aspectos discursivos e situacionais sem perder de vista, porém, os aspectos linguísticos, fortalecendo o eixo uso→reflexão→uso, por meio da convergência entre a leitura/escuta de textos, a prática de análise linguística/semiótica, a produção de textos orais e escritos e os estudos literários, assim como preconizam os documentos oficiais.

Para finalizar

A *compreensão do sentido literal* e a *compreensão da significação indireta* de um texto, portanto, devem articular os dois níveis de sentido (língua e discurso), pois parte-se do que está explícito (a superfície textual), em sua relação com o contexto, para se chegar aos implícitos, por meio das inferências, que dependerão das experiências, saberes e sensibilidade do leitor. É nessa relação que os diferentes efeitos de sentido emergirão. Segundo Charaudeau (2019), o *sentido de língua* é da

ordem do provável, enquanto o *sentido de discurso* é da ordem do plausível.

Além disso, cabe lembrar que todo ato de linguagem é o resultado de uma coconstrução de sentido, pois deriva do encontro entre duas intencionalidades de sentido: os efeitos visados por quem fala/escreve e o efeito produzido e construído pelo sujeito interpretante. Conforme aponta Charaudeau (2019), um mesmo enunciado é suscetível de receber diferentes significações que não são necessariamente previstas inicialmente pelo sujeito falante, e essas significações podem variar segundo a natureza e o *status* do sujeito interpretante.

Por isso, o teórico propõe uma gramática do sentido, que permite ensinar a língua em seu triplo papel: da descoberta das formas da língua e dos sentidos que elas veiculam; de expressão das intenções de comunicação do sujeito falante de acordo com a situação de comunicação; de acionamento das estratégias de discurso adequadas a seus objetivos (Charaudeau, 2015, p. 253).

Conhecer essas questões pode ajudar o docente a instrumentalizar seus alunos e a mostrá-los que a compreensão global de um texto vai muito além da simples decodificação de signos e do reconhecimento de sentidos isolados e que, na verdade, deve ser apreendida no todo. Nesse contexto, essa perspectiva sobre o processo de construção dos sentidos pela leitura pode contribuir para um ensino mais efetivo e situado de língua e linguagens, em consonância, inclusive, com algumas premissas dos PCN e da BNCC.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. *Quadrilha. Alguma poesia*. Belo Horizonte: Pindorama, 1930. 128p.

AULETE DIGITAL. *Epigrama*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/epigrama>. Acesso em: 09 jul. 2020.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss de Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo, Publifolha, 2010. 583 p.

BARBALHO, Aparecida Mendes. Os (des)compassos do amor na *Quadrilha* de Drummond. UNEMAT, 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-des-compassos-do-amor-na-quadrilha-de-drummond/28679>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 43. ed. São Paulo, Cultrix, 2006. 568p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2018. 595p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997. 106p.

CHARAUDEAU, Patrick. *Compréhension et interpretation: interrogations autour de deux modes*

d'appréhension du sens dans les sciences du langage. *In*: ACHARD-BAYLE, G; GUÉRIN, M; KLEIBER; G.; KRYLYCHIN, M. (org.). *Les sciences du langage et la question de l'interprétation* (aujourd'hui). Limoges: Les Éditions Lambert-Lucas, 2018. p. 21-55.

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma gramática do sentido numa perspectiva didática. *In*: VALENTE, André (org.) *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 244-255.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coord. da equipe de trad. Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008. 256p.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (org.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p. 11-29.

CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. *In*: MARI, H. *et alli*. (org.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges/NAD/FALE-UFMG, 1999. p. 27-43.

GOMES, Clara. *Quadrilha V.2.0. Bichinhos de Jardim*. Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/quadrilha-v20/>. Acesso em: 09 jul.2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006. 216p.

LIMA, Aline Poggi Lins. O uso de ferramentas da web 2.0 no compartilhamento de informação e conhecimento. *Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes* (MPGOA), João Pessoa, v. 3, n.1, p. 128-139, 2014.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955. 576p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 295p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. 133p.

PROENÇA FILHO, Domício. *Estilos de Época na Literatura*. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012. 368p.

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier

Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF.

Ilana da Silva Rebello

Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, também da UFF.

Nadja Pattresi de Souza e Silva

Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF.

Recebido em 20/06/2023.

Aceito em 15/08 /2023.