

A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CAMINHOS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

LITERARY READING IN THE SCHOOL CONTEXT: PATHS OF DISCURSIVE SEMIOTICS FOR THE FORMATION OF READERS

DOI 10.70860/ufnt.entreletras.e19276

Rejane de Freitas Torres Santos¹
Ellyzandrea Alves de Sousa²

Resumo: Neste trabalho, propomos uma didática de leitura literária, pelo viés da abordagem da Semiótica Discursiva (Bertrand, 2003) para a formação de leitores. Pela constituição do sujeito-leitor, em constante devir, sugerimos um modelo de organização da aula de leitura que o estudante assuma o papel de construtor de sentidos. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos-metodológicos de Cosson (2018), Barros (2005) e Silva (2017) por considerarmos relevante sua atuação nos processos para a Formação de Leitores. Assim, apresentamos uma sugestão de trabalho com a leitura de poemas que prioriza procedimentos da tematização e da figurativização esperando contribuir para a discussão da temática.

Palavras-chave: Leitura Literária; Formação de Leitor; Semiótica Discursiva.

Abstract: In this work, we propose a didactics of literary reading, using the Discursive Semiotics approach (Bertrand, 2003) for the training of readers. Due to the constitution of the subject-reader, in constant evolution, we suggest a model for organizing the reading class in which the student assumes the role of constructor of meaning. To this end, we resorted to the theoretical-methodological assumptions of Cosson (2018), Barros (2005) and Silva (2017) as we consider their role in the processes for Reader Training to be relevant. Thus, we present a suggestion for work with the reading of poems that prioritizes thematization and figurativization procedures, hoping to contribute to the discussion of the theme.

Keywords: Literary Reading; Reader Training; Discursive Semiotics.

[...] Quando deixei a casa pela porta do quintal, no sereno da noite, não pude evitar de olhar para trás por algumas vezes, enquanto seguia pela estrada ao encontro de Severo. Enumerava as coisas que levava comigo e tudo que deixava para trás.

Itamar Vieira Junior, *Torto Arado*.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Docente do Instituto Federal do Maranhão, campus Buriticupu, e-mail: rejane.santos@ufnt.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5604-9671>.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Docente do Governo do Estado do Tocantins e do Maranhão (SECUC/TO e SEDUC/MA), e-mail: ellyzandrea.sousa@ufnt.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7390-8485>

Introdução

Vivenciar uma paixão, seja se aventurando em um relacionamento amoroso, seja sofrendo a atração por um objeto, seja se interessando por um tema, é sempre um ato imbuído de subjetividade. Portanto, essa é uma decisão que exige muita coragem, a de se aventurar, arriscadamente, ao desconhecido. O ser tomado de paixão é alguém cuja razão está ausente. Nos trilhos da linguagem, entretanto, razão e emoção convivem, muitas vezes, harmonicamente.

Na citação que mobilizamos como epígrafe do trabalho, focalizamos o momento em que Bibiana, personagem do romance *Torto Arado* (2019), deixou a casa da família para viver uma paixão ao lado de Severo, seu primo. No ato, a garota, ansiosamente, lança-se a experienciar algo muito empolgante - viver uma paixão. Contudo, antes de concretizar a decisão que mudaria a sua vida, ela não deixou de examinar, por um breve momento, tudo o que abandonou para trás. Semelhantemente, ao se lançar em um caminho de aprendizagem de fruição leitora, percorrendo os desafios da compreensão de sentidos do texto, o leitor incipiente toma uma decisão corajosa, em que se misturam a subjetividade e a razão³.

De modo comparativo, assim como acontece com o sujeito apaixonado, a decisão que o sujeito leitor, em formação, enfrenta, ao decidir viver experiências leitoras, é igualmente desafiadora. Isso porque se depara com muitas distrações que o distanciam do caminho pretendido. Contudo, ele, assim como Bibiana, não poderá viver a aventura sozinho; ele precisará de um companheiro de/na jornada.

Como docentes de língua portuguesa, comumente, deparamo-nos com um programa de conteúdo que conta com aulas destinadas ao trabalho com a leitura literária. Contudo, geralmente, essas aulas, em decorrência da limitação de tempo ou devido à quantidade de material de leitura (*in*)disponível, transforma-se num momento apressado e, de certa forma, confuso, chegando ao ponto de ouvirmos de alguns alunos: “Que horas a aula vai começar?”, “Professora, hoje não vai ter aula?” ou “A gente só vai ficar lendo?”.

Tais questionamentos nos levam a (re)pensar os momentos destinados ao trabalho com a leitura literária no contexto escolar, a fim de perceber caminhos que contribuam para a (re)significação nesses momentos. Para tanto, a perspectiva da abordagem da Semiótica

³ Utilizamos o termo “fruição” em uma acepção próxima a do teórico Roland Barthes, como noção de gozo, usufruto, apropriação de sentidos, conforme tradução aproximada para o termo *jouissance* utilizado por Barthes, 1997.

Discursiva nos parece um caminho possível, e muito promissor, para o trabalho de formação de leitores.

Por tudo isso, esse estudo objetiva apresentar uma proposta didática para o trabalho com a leitura literária que prioriza procedimentos da tematização e da figurativização, por meio da organização de um roteiro de atividade, a partir do poema *Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto ([1966] 1994), no qual mobilizamos os pressupostos teóricos-metodológicos, pelo viés da Semiótica Discursiva, focalizando a organização da aula de leitura literária em que o estudante assuma o papel de construtor de sentido. Diante disso, organizamos o trabalho, além da introdução e das considerações finais, em três sessões que tratam sobre a discussão da ação do sujeito-leitor e a formação dos sentidos, focalizando sua relação com a leitura literária em sala de aula. Acreditamos que a abordagem pode contribuir com o trabalho do professor na formação de um leitor real no caminho da apropriação de sentido na leitura literária.

1 A perspectiva teórica para a leitura literária

Pelo destaque que fizemos na introdução deste estudo, acerca dos relatos da maneira como alguns alunos significam o momento que é reservado para o trabalho com a leitura literária, notamos que muitos ainda não conseguem atribuir o significado correspondente ao que é pretendido no planejamento docente para a ocasião da leitura em contexto escolar. Além disso, ao observarmos as orientações descritas na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC/EM sobre as características que os estudantes precisam ter ao chegar a essa fase do ensino, vemos que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BNCC/EM, 2018, p. 490).

No recorte, observamos que o arquivo baliza as condições e o perfil dos estudantes ao chegarem ao Ensino Médio (EM) como um sujeito que deve estar em posição de participar “de forma significativa” em diversas práticas de linguagem, como a leitura literária, com

“domínio”. Nesse caso, ao EM caberá “aprofundar e intensificar a perspectiva analítica e crítica da leitura”. Contudo, a normativa desconsidera a diversidade e as condições de ensino que os estudantes vivenciaram em sua trajetória escolar. Nesse cenário, a orientação segue um quadro que objetiva deter-se na intensificação, no aprofundamento e na ampliação das possibilidades de fruição.

Nessa empreitada, a escola age como um importante agente encorajador, funcionando como espaço ideal para promover a aproximação do sujeito com as práticas de leitura, especialmente a literária. Todavia, ressalta-se que para que a escola promova essa tarefa precisa dispor de recursos teórico-metodológicos específicos. Com isso, disponha de metodologias que lhe possibilite realizar um trabalho de formação de leitores, alinhado com a produção de sentido que ultrapasse os limites da língua ao proporcionar mais que a ação de leitura; que analise o texto, as práticas e o próprio mundo (Greimas, [1976] 1981) por meio de uma significação da língua.

Nessa perspectiva, para que a experiência seja realmente significativa, é necessário considerar o sujeito, conforme afirma Silva (2015):

“[...] não se pode pensar que o sujeito é sempre o mesmo e lê do mesmo modo, com a mesma entrega, os diferentes textos, mas um sujeito que é plural (ainda que não ideal) pois se multiplica e se diferencia em distintas performances a partir das diferentes demandas do que se dá a conhecer” (Silva, 2015, p.124).

Logo, a diversidade, própria do sujeito, impõe à escola a necessidade de atuar com instrumentos que dêem conta da natureza plural do sujeito, o que nos faz pontuar “que em vez de fechamento, a aula de leitura pode apontar para abertura de sentidos, para partilhas, para a multiplicidade de pontos de vista” (Silva, 2017). Nesse caso, para pensar o processo de formação de leitores, precisamos, antes de tudo, trabalhar a dimensão da significação da língua por meio de “diferentes demandas que se dão a conhecer”. É preciso compreender os modos de apreensão pelos quais o estudante vai construindo sentido, pois “se é o sujeito quem produz sentido ao ler o mundo e os textos, não há como deixar de lado a dimensão da sua historicidade e, nessa direção, suas filiações ideológicas e inscrições na ordem do discurso” (Silva, 2017).

Ao considerar a historicidade do sujeito-leitor, sua filiação ideológica, o professor dá abertura para o estudante adquirir não só *coragem* para se aventurar em jornadas empolgantes, mas também usufruir de instrumentos metodológicos que lhe possibilitem transpor o campo de “utilizar” o texto e passe a “interpretar” com autonomia (Rouxel, 2004). Dessa forma, ele pode ler para fazer abstrações e, assim, sair do plano do concreto para o abstrato. Nesse caso, o agente

formador precisa pôr em prática o percurso metodológico de análise dos textos, especialmente os literários, para, a partir daí propor prolongamentos e discussões críticas em um estudo centrado na realidade textual e discursiva.

Por essa esteira, a abordagem da Semiótica Discursiva, enquanto caminho metodológico, traça um “percurso gerativo de sentido” que, ao ser utilizado como método em sala de aula, pode auxiliar o professor em suas aulas de leitura. Para essa teoria, o sentido de um texto é construído no plano de conteúdo (significado), a partir de um percurso denominado em nível fundamental, narrativo e discursivo, contribuindo com o direcionamento do olhar do leitor para o texto de maneira a instrumentalizar a mediação de uma didática da leitura que favoreça a significação, bem como a produção de sentidos e do uso que se faz do texto. Isso porque reconhece a autonomia do texto enquanto objeto significante que entrega ao leitor, em interação, as condições suficientes para sua legibilidade (Bertrand, 2003; Landowski, 1991).

Importa dizer que, de maneira geral, toda leitura passa por um olhar subjetivo de intenção da obra e intenção do leitor, na qual o leitor se apropria do texto como um uso subjetivo para ele mesmo, gerando, portanto, uma tensão, um *devir* no regime dos sentidos. (Landowski, 1991). Assim, o sujeito, no lugar do leitor, rompe com a imagem de um mero decodificador de significados e passa a desempenhar um papel ativo na leitura, colocando, portanto, o interesse na dimensão discursiva, situada na compreensão da significação, por meio das formas da linguagem.

Por tudo isso, objetivamos observar, pelo viés da Semiótica Discursiva, como a leitura literária pode dinamizar o olhar do leitor, levando-o a experimentar o mundo “sensível” da literatura ao constituir um campo de formação de leitores. Nesse sentido, pretendemos discutir o que significa pensar o leitor a partir da abordagem de uma semiótica didática ao verificar o percurso que deve fazer ao ler e como instrumentalizar a mediação da didática da leitura na escola. Isso posto, lembramos o pensamento de Bertrand (2002),

O leitor não é mais aquela instância abstrata e universal, simplesmente pressuposta pelo advento de uma significação textual já existente, que se costuma chamar de “receptor” e “destinatário” da comunicação: ele é também e sobretudo um centro do discurso (Bertrand, 2002, p. 24).

Com isso, observamos que o leitor exerce a função de construir, interpretar, avaliar, apreciar, compartilhar ou rejeitar as significações, não exercendo, portanto, um papel abstrato e universal, pois está em constante devir. Nesse aspecto, a semiótica literária se interessa pela apreensão da significação realizada pela/na interação do sujeito com o objeto, a exemplo da

citação mobilizada na epígrafe, o fragmento do romance *Torto Arado*. Notadamente, a jovem Bibiana e seu amado Severo se puseram a viver uma aventura, fruto da atividade dinâmica que surgiu com a paixão. Semelhantemente, a significação textual chama a atenção do leitor, o atrai a uma relação ativa em que o “leitor” e o “destinador” estão em constante movimento em direção à novidade da descoberta.

2 Quem lê, lê para quê?

Iniciamos esta sessão com um questionamento: Quem lê, lê para quê? Com certeza, essa é uma pergunta que deve ter passado pela cabeça de algum estudante em algum momento da trajetória escolar. A despeito de todas as críticas sobre o “prazer da leitura”, Barthes se indagou sobre onde está o prazer de ler. Paralelamente, perguntamo-nos sobre por que as pessoas lêem. Para o escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês, o prazer da leitura pode ser comparado a um *strip-tease* no qual o prazer não está em ver o corpo nu ou na retirada rápida das roupas, mas no cair destas. Ou seja, na “revelação progressiva, respeitando a ordem, o rito” (Barthes, 2008, p. 16).

Conforme Barthes, a “revelação progressiva” é responsável pela geração da satisfação, do prazer da leitura. Nesse caso, podemos dizer que o motivo que leva o sujeito a ler, em primeira instância, é o princípio da descoberta? Não, necessariamente. Consoante aos estudos da Semiótica Discursiva da Leitura, partimos do pressuposto de que a identidade do sujeito-leitor se assenta no movimento que ele faz enquanto sujeito movente, inacabado e plural ao utilizar o texto se (re)descobrendo ao se relacionar com o objeto no processo de construção do sentido (Silva, 2015).

A esse respeito, Landowski (2002, p. 35) considera que,

O sentido, desta vez, não deverá ser descoberto no meio das coisas ou ser reconhecido nas mensagens codificadas postas em circulação pelo outro, e muito menos ser inventado gratuitamente. Será preciso construí-lo, e construí-lo a dois. Porque se ele existe, só pode ser, semioticamente falando, como produto da colocação de duas instâncias, oferecendo uma e outra o caráter de entidades organizadas, competentes para interagir em situação, uma enquanto “sujeito”, outra enquanto “objeto”, mesmo que estas posições sejam, em geral, intercambiáveis .

Portanto, o sujeito-leitor age, na interação com o objeto, intercambiavelmente, no processo de significação dos sentidos em ato de constituição de sua identidade leitora relaciona-se ao produzir significados. Em outras palavras, quem lê o faz para construir o sentido do objeto ao se relacionar com ele. Nesse sentido, interessa-nos pontuar que, para o trabalho de formação de leitores, a escola conta com o texto literário que, diferentemente do conto oral, do artigo de

imprensa ou de outras formas de discurso, incorpora seu conteúdo e contém em si mesmo seu “código semântico”, atuando, assim, na integração, ao atualizar seu leitor, independente das intenções de seu autor, às condições suficientes para sua legibilidade (Bertrand, 2002).

Ilustrativamente, tomamos a seguir o poema de João Cabral de Melo Neto, *Rios sem discurso*, presente na obra *Educação pela Pedra*, de 1966, para discutir a relação apontada por Bertrand (2002).

Rios sem discurso	
I	II
Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água paralítica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.	O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate.

A educação pela pedra ([1966] 1994)

Para pensar os caminhos apontados pela Semiótica da Leitura proposta por Bertrand (2002), tomamos como *corpus* a produção de um brasileiro cuja obra poética se estende desde uma tendência surrealista à poesia popular, na qual se encontra, muitas vezes, uma metalinguagem que aproxima o objeto - texto literário - ao sujeito-leitor. Trata-se de João Cabral de Melo Neto, literato nordestino que, por diversas vezes, aborda, em sua poética, a relação entre o sentido e a percepção.

O poema *Rios sem discurso*, arquivo textual proposto para a análise, apresenta grande pertinência para a produção de sentidos na relação entre o sujeito-leitor e o objeto. Nele, a produção estética está organizada em duas estrofes, cada uma contendo doze versos, que representam dois momentos na/da existência de um “rio” e seu “curso”. A produção conduz a

apreciação dessa relação ao iluminar a incorporação do leitor como o “rio”, a “água” e o “curso” como o processo de leitura.

Na primeira estrofe, o “rio” que se corta personifica o discurso do sujeito-leitor e sua relação com a leitura. Nela, o “corte” representa a separação entre o sujeito-leitor e os sentidos do texto. Para esse sujeito, as leituras não comunicam, portanto, há uma disjunção entre o sujeito e o objeto, porque são apenas palavras em “pedaços” de difícil compreensão. Semelhante às palavras encontradas em “situação do dicionário, ou seja, poços de água, água paralítica”, com um único sentido, estagnadas de plurissignificância. De maneira que o leitor não consegue fazer a ponte do pensamento discursivo, o que o impossibilita de evoluir e comunicar com os sentidos ali engendrados.

Alicerçados nesse entendimento, a “quebra em pedaços do rio” se apresenta como algo danoso à formação de leitores, pois impede que o objeto avance sobre o sujeito, já que ambos tendem um para o outro. Importante ressaltar que a conexão entre sujeito e objeto, colocada no domínio literário, permite, por meio da plurissignificação e polissemia dos textos, a pluralidade das leituras. Caso contrário, a palavra significativa se torna “muda”; muda porque deixa de comunicar. Assim, ao cortar a “sintaxe de um rio”, abre-se um abismo no “discurso-rio”, no qual o próprio sujeito-leitor acaba por perder a razão para continuar lendo.

Com tudo isso, na segunda estrofe, a voz poética acende uma esperança para o “curso de um rio” e seu “discurso-rio” ao tratar da possibilidade, embora *raramente*, desse rio ter seu curso restabelecido. Nela, o “rio precisa de muito fio de água”, o que representa dizer que o sujeito-leitor pode ter seu fluxo de leitura reconduzido, mas que precisa entrar em contato com muitas e diversas leituras. Nesse caso, o papel do autor no texto, como objeto, é o de proporcionar uma “cheia” de possibilidades de leituras. Com efeito, complementa dizendo que “um rio precisa de muita água em fios” para assim, ao reatarem os poços se “enfrasem”, interliguem-se, até que a “sentença-rio” se torne um “curso único” e que não sejam mais apenas frases soltas e secas.

No último verso, a metáfora da “seca” é colocada em cena com o sentido da falta de fluidez da/na linguagem, a incompletude que evidencia o quão difícil é para o sujeito-leitor compreender um discurso em pedaços. Contudo, a voz poética afirma ser possível conectar, de alguma forma, esses discursos e chegar ao combate da “seca”, do não-discurso, do não-pensamento, do não-sentido. Sendo que somente a “voz das águas”, que flui de muitos fios de água, a “seca ela combate”.

Em uma dimensão mais pragmática, poderíamos dizer que a resposta para a pergunta que principiou esta seção sobre o motivo que leva o sujeito a ler pode ser respondida pela relação sociosemiótica existente entre o sujeito-leitor e o objeto, organizada de maneira a gerar um percurso fluido dentro de um itinerário de leitura e a apropriação dos sentidos, conforme pretendemos ilustrar a seguir.

3 Dos Itinerários de Leitura à Apropriação de Sentidos

Para pensarmos, agora, a leitura literária no contexto escolar, como caminho de apropriação de sentidos, tomaremos o poema *Tecendo a Manhã*, a seguir, também de João Cabral de Melo Neto, para ilustrar, pelo viés da Semiótica Discursiva, um modelo didático que possibilite a organização da aula de leitura literária em que o estudante, em qualquer modalidade de ensino, assuma o papel de construtor de sentido. Além disso, que apreenda as brechas que o texto apresenta, pois, para essa teoria, resta a atenção ao texto mesmo, mas também interessa os processos que os sujeitos operam ao ler, sem rejeitar, apressadamente, como desvio o que pode ser rentável para observar os mecanismos de produção de sentido mobilizados pelos alunos-sujeitos (Silva, 2017).

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

A Educação pela Pedra ([1966] 1994).

O poema *Tecendo a Manhã*⁴, presente na obra *A Educação pela Pedra*, de 1966, bem exemplifica o processo de constituição plural do sujeito-leitor, em constante *devir* nos regimes

⁴ A análise do poema *Tecendo a Manhã* que apresentamos nesse artigo faz parte do capítulo 3 (A escola campo de pesquisa e o projeto de intervenção) da dissertação intitulada: *Desafios para a Formação de Leitores na Educação Básica: Leitura de Gêneros Sincréticos da Imprensa*, de autoria de Ellyzandrea Alves de Sousa, defendida em 2020 pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína.

de sentido, pois instala-se como versos metalinguísticos repletos de imagens metafóricas que estão organizadas em dois momentos, ou seja, duas estrofes, que representam a criação da “manhã”. Como um texto poético possibilita o tempo todo, o contrato de veridicção figurativa, pondo sempre em questão as formas do “compreender” (Bertrand, 2003, p.406). Por meio das figuras do galo e do tecido, o poeta constrói as isotopias⁵ da coletivo e da continuidade, bem como, do próprio fazer poético, possibilitando múltiplas leituras, uma vez que os lexemas “tecer” e “fio” conectam essas isotopias figurativas do “galo” que canta e precisa dos outros para construir (tecer) a “manhã”, assim como o “tecido” que pelos os fios que se entrelaçam se constitui o que se assemelha às operações poéticas que constituem o tecido dos textos.

Assim, a figura do galo que canta liga-se ao tema da coletividade, pois seus cantos entrelaçam-se para construir uma manhã. Portanto, há um fazer coletivo e contínuo, pois um galo apanha o grito e lança a outro que tem consciência de sua posição, sua função de gritar e juntar seu grito ao do outro. Na cena, dessa manhã tecida coletivamente com os fios do sol, cada galo, agente do saber, assume sua performance de anunciar, doando seu saber a outro que, necessariamente, apanha esse saber e o junta ao seu próprio conhecimento, somando saberes/práticas até que a manhã esteja pronta. Logo, a ação de cada galo se inscreve num ciclo e em cada amanhecer eles estarão lá, tecendo com seus gritos, ainda que jamais a manhã seja a mesma.

A ação coletiva dos galos é necessária, visto que sem ela as manhãs não podem ser tecidas. Pensando em termos de uma estrutura mais abstrata para esse belo poema, propomos que, naquilo que a semiótica designa como nível profundo, tenhamos ali organizada uma oposição semântica de base conformada na relação coletividade *versus* individualidade. Sob essa perspectiva, o poeta canta a coletividade, o fazer junto, trazendo o anúncio da manhã, que só pode ser edificada assim, numa espécie de parceria, o que nos leva a pensar na coletividade como termo eufórico. O contrário, a individualidade, seria disfórica, no sentido de “um galo sozinho jamais teceria uma manhã”. Portanto, os gritos se cruzam, formam fios delicados, tão próximos, tão indissociáveis que sustentam um momento único: a manhã que nasce. O galo, na condição de sujeito do fazer, está em conjunção com o saber, o querer, o poder e o dever. Sabe

⁵ A isotopia é uma repetição de traços semânticos que cria uma coerência no discurso. No caso de "Tecendo a Manhã," a ação de tecer, que é inicialmente ligada à criação da manhã, expande-se e conecta outros elementos ao longo do poema, criando uma rede de significados interligados. O ato de tecer remete à ideia de construção coletiva, de junção de partes para formar um todo, o que é reforçado por outros elementos do poema, como as imagens de fios, redes, e a própria manhã sendo construída em um trabalho conjunto.

cantar, pode cantar, demonstra querer cantar, porque cumpre prazerosamente sua função, ao mesmo tempo em que cumpre sua natureza, essa que lhe encarrega de um dever fazer.

A figura do tecido remete-nos ao fazer poético. O poeta tece o texto com palavras que se cruzam como uma teia tênue. Para marcar o ritmo das operações poéticas que constituem os tecidos dos textos, na última estrofe, há um jogo sonoro (“tela”, “tenda”, “todos”, “toldo”, “tecido”) que nos remete ao som do tear entrelaçando os fios. As conexões entre as palavras e sons, evocam o caráter repetitivo e mecânico do processo de tecelagem, criando uma continuidade fluida que remete à ideia do tecido (texto) sendo construído assim como a manhã que é construída com o cantar de muitos galos.

Por outro lado, a figura da “manhã” retrata a construção da relação entre os sujeitos pelo “sensível”, isto é, pela significação da experiência na edificação do sentido estético que se ajusta, sensivelmente, aos sujeitos em relação de interação (Landowski, 1991). Sendo que a disposição das estrofes simboliza a relação dos sujeitos desde a criação até a formação dos sentidos moventes. Na primeira estrofe do poema, o poeta cria uma imagem figurativa ao afirmar que “Um galo sozinho não tece uma manhã”:/ “ele precisará sempre de outros galos”. Com efeito, a transformação que ocorre com os “galos” na construção da “manhã” acontece quando um lança ao outro o seu próprio “grito”, a sua “voz”. Dessa maneira, ao observarmos o fazer da leitura, em sala de aula, pelos sujeitos, notamos que esse deve ser um momento de partilha e de troca, de um “lançar” o “seu grito” ao outro, como no poema.

De modo que, se “um galo sozinho não tece uma manhã”, é igualmente importante reconhecer que para se construir o sentido do texto, é preciso tecer sentido com outros textos, acionar nossa memória leitora, nossas filiações ideológicas, o momento histórico, enfim os gritos que ecoam do amanhecer. À vista disso, os “fios de sol” representam o brilho que ilumina a escuridão dos textos até então desconhecidos e que, agora, passam a ser construídos a partir de “um imenso reservatório da memória coletiva” (Bertrand, 2003, p. 25).

Da mesma forma como vemos na segunda estrofe, o ato de “E se encorpendo em tela, entre todos,” / “se erguendo tenda, onde entrem todos / se entretendendo para todos, no toldo” / “(a manhã) que plana livre de armação”, os efeitos de sentidos que são construídos focalizam a mudança do estado dos sujeitos ao alcançarem juntos, “encorpendo”, o fazer significar no qual todos contribuem coletivamente.

O poeta depois de cantar a coletividade e a tessitura dos textos usa dois pontos para posteriormente citar a expressão “luz balão” para cantar ao mundo outros temas, pois as manhãs

nunca são as mesmas e em todas há saberes distintos, novos cânticos. A pontuação, portanto, ajuda a enfatizar essa transição de ideia, desencadeando⁶ novas isotopias que delineiam-se pelos lexemas "luz e balão". Essas figuras criam uma ruptura, pois se afasta dessa ideia de tecer fios e se eleva para algo mais abstrato e metafórico, associando a manhã a algo que flutua e se sustenta de forma leve, suave e autônoma, o que nos conduz a pensar como essa luz se expande e paira pelo ar como um balão. Com efeito, a expressão "luz balão" evoca a imagem de uma luz matinal que é etérea, que parece flutuar livremente no ar, semelhantemente à maneira como um balão flutua.

Como um texto figurativo que contém elementos que nos remete ao mundo natural, a poesia permite uma leitura múltipla o que possibilita ao professor planejar uma aula a partir da negociação de sentido, visto que não se pode deixar de lado o individual, as filiações ideológicas, as vivências de cada estudante, pois nos “interessa atribuir ao aluno competências que o levem a escapar à condição de “leitor ingênuo ou desatento” quanto à organização textual e, desse modo, a desvendar e perceber inclusive os próprios procedimentos de seleções e associações que opera ao ler” (Silva, 2017, p.205).

Face a isso, e pensando a partir de uma semiótica didática, é fundamental que a aula de leitura se atente para alguns procedimentos para despertar no estudante o gosto pela leitura, bem como a conduzi-lo a perceber os mecanismos inter e intradiscursivos que contribuem para construção de sentido, pois é por meio desses mecanismos que o leitor vai construindo sua compreensão e o entendimento do dito e do não dito no texto.

Assim, propomos que para o trabalho com o poema o professor planeje sua aula pelos procedimentos da tematização e da figurativização. Para organizar o roteiro de atividade a partir do poema *Tecendo a manhã*, mobilizamos os pressupostos teóricos-metodológicos de Cosson (2018), Barros (2005) e Silva (2017). Para apresentar o poema e provocar a curiosidade do estudante pelo texto que será lido em sala aula é preciso fazer antecipações, pois esse tempo corresponde àquele instante em que se busca instigar no estudante o desejo em ler o texto, mobilizando conhecimentos prévios, preparando-o para a leitura do texto.

Diante disso, Cosson (2018), nomeia essa fase de “motivação”, pois corresponde a um período da aula em que o professor desenvolve uma atividade introdutória de preparação para

⁶ Sob a perspectiva da Semiótica Discursiva, conforme a abordagem de Diana Luz Barros (2001), um elemento desencadeador de isotopia é aquele que, ao não se integrar à leitura dominante, obriga a reconfiguração do plano isotópico, sugerindo uma nova interpretação. No poema "Tecendo a Manhã", de João Cabral de Melo Neto, um possível elemento desencadeador de isotopia, que se desvia da leitura coletiva, é a expressão “luz balão”.

apresentação e leitura do texto. Por isso, é necessário organizar uma situação que esteja relacionada ao texto. Propomos que o professor projete a imagem de um galo e convide os estudantes a conhecer mais um pouco sobre como vive essa ave. Para iniciar essa primeira etapa, sugerimos os seguintes questionamentos:

1. Vocês já ouviram alguma explicação sobre o porquê dos galos cantarem?
2. Quais horários você acha que cantam os galos?
3. Por que o canto do galo é associado ao amanhecer?
4. Geralmente, quando um galo canta, logo em seguida outro canta também. Na sua opinião, por que isso acontece?

Após esses breves questionamentos, orientamos que seja apresentado um vídeo explicativo sobre o porquê dos galos cantarem⁷. Para finalizar essa sequência, é importante perguntar aos estudantes se a explicação do vídeo foi consistente e se eles sabem de outra teoria para tal fenômeno. Para dar prosseguimento a aula, faz-se apresentação do título da poesia. Compreendemos esse passo como uma ocasião de preparação e aguçamento das expectativas sobre o porvir no texto, pois o que propomos é “despertar o aluno para ler o texto, tornando-o um objeto de desejo” (Batista, 2020, p.81). Dessa forma, sugerimos os seguintes questionamentos a partir do título:

1. O título do texto que iremos ler é *Tecendo Amanhã*, um poema de João Cabral de Melo Neto⁸, esse título diz alguma coisa para vocês?
2. Qual o sentido do vocábulo tecendo? O que significa essa palavra?
3. Na sua opinião, o que seria tecer uma manhã?
4. Como o poeta usa a metáfora do "tecer" para construir a narrativa ou a mensagem do poema?

Essas questões têm por objetivo fazer reflexão linguística e o reconhecimento das informações explícitas e implícitas no texto (abstração), além da identificação dos temas

⁷ Sugerimos o vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ZoQcTs__5A8, intitulados Por Que o Galo Canta - Veja o que os cientistas descobriram! com duração de 4:24, do canal Reginaldo Criação No Quintal.

⁸ Ao apresentar o autor do texto, é importante o professor fazer uma breve apresentação sobre ele e logo em seguida retornar a análise. Pois, interessa-nos a leitura mesma do texto, os modos como os estudantes construirão o sentido e o que mobilizam para construir esse sentido, uma vez que propomos a semiótica como pressuposto metodológico, pois ela “é uma das teorias voltadas para a investigação a respeito do modo como os sujeitos produzem sentidos para os textos e, portanto, tem implicações para uma didática de leitura” (Silva, 2017, p. 196). Ademais, em uma atividade de análise discursiva de “valores de ordem literária”, dever-se-iam incluir, entre outros, as corporações diversamente poderosas dos editores, dos críticos, dos professores, dos livreiros etc.. (Landowski, 1991, p. 38).

centrais. Além disso, é interessante apresentar uma sugestão de filme, pois pensamos ser fundamental que na aula de leitura haja um momento para a extrapolação, isto é, relacionando o texto escolhido para a aula com outros textos, como o contexto, atentando para o ponto de vista dos alunos sobre os temas, informações sobre o autor e sua produção etc, pois,

Diante das peculiaridades de ser desse sujeito, de seu modo de interagir com os outros, com os textos, com o mundo, pela sua história de vida e de formação, pelos seus interesses de leitura, etc., há que se concluir que coexistem diferentes possibilidades de produção de sentido. Disso resulta que, em vez de fechamento, a aula de leitura pode apontar para a abertura de sentidos, para partilhas, para a multiplicidade de pontos de vista (Silva, 2017, p.210).

Face a isso, é fundamental que o professor organize sempre atividades de leitura em que os questionamentos possibilitem a negociação de sentido e que levem em consideração os diferentes pontos de vista. De sorte que, feitas as leituras, relembre, portanto, aos alunos as explicações dadas no vídeo para o cantar dos galos, buscando conectar ao cantar descrito no poema. É importante fazer questionamentos que visem a negociação de sentido, percebendo os diferentes sentidos suscitados individualmente por cada aluno. Por isso, torna-se significativo não antecipar o sentido de termos, pois é imprescindível o estudante construir hipóteses. Assim, nas questões em que irá se trabalhar a oralidade, é fundamental que à medida que os estudantes forem apresentando as suas definições, seus posicionamentos, o professor deixe as respostas registradas na lousa, para que depois da leitura do texto, haja uma construção de sentido coletiva.

Com a conclusão da aula, propomos uma atividade escrita individual. Para realização dessa etapa, é preciso orientar os estudantes a fazerem uma leitura silenciosa e posteriormente uma outra em voz alta. Face a característica figurativa do texto literário, as questões que propomos estão organizadas visando conduzir o estudante a construir seu posicionamento a partir das figuras (personagens, paisagem, objetos, cena etc) que compõem a caracterização dos sujeitos da narrativa e seus modos de encarar o mundo. Nesta esta etapa de análise discursiva, utilizaremos os procedimentos da tematização e figurativização visto que “os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são, no nível do discurso, disseminados sob a forma de percurso temáticos e recebem investimentos figurativos” (Barros, 2005, p.66). Assim, propomos que para conduzir o estudante a ler o texto e apontar as temáticas do poema, é importante que eles destaquem as figuras do discurso, pois é por meio delas que o enunciatório reconhece imagens do mundo real (Barros, 2005), conforme questionamentos a seguir:

1. Você sabia que um galo canta para demarcar território e dizer para os demais que quem manda naquele espaço é ele? No entanto, o poeta afirma que um galo sozinho não tece (faz) uma manhã. Na sua opinião, por que o poeta faz essa afirmação?
2. Que vocábulos você destaca dos fragmentos que caracteriza, na sua opinião, um fazer coletivo dos galos? Justifique sua escolha.
3. Para caracterizar o fazer do galo, o enunciador (voz poética que articula e organiza o discurso, ou seja, é a pessoa que "fala" dentro do poema. Ele é quem conta as ideias e sentimentos do poeta, ajudando a entender como ele imagina o fazer dos galos) faz uso de elementos figurativos tais como manhã, fios de sol, gritos de galo. Na sua opinião, o que significa cada um desses termos?
4. Você já sabe que os galos cantam para demarcar território. No texto em análise os galos também cantam para demarcar território? O que representa para você o cantar dos galos no texto?
5. O poeta nos diz que “Um galo sozinho não tece uma manhã:”/ “ele precisará sempre de outros galos”, isso nos faz lembrar de um trabalho coletivo. Como você imagina a cena da manhã tecida pelos galos?
6. Após a leitura do poema, você diria que é importante um trabalho coletivo ou individual? Justifique sua resposta apontando exemplos práticos em nossa sociedade.

As questões que propomos são construídas para possibilitar uma negociação de sentido, pois compreendemos que em um ambiente de sala de aula há diferentes saberes e cada estudante construirá o sentido do texto a partir de suas percepções, sua trajetória de vida e seu universo leitor. Ao pontuarmos tais procedimentos, acreditamos que a leitura literária, no contexto escolar, tal como apresentada, pode contribuir para a formação de um leitor real, pois, nessa perspectiva, o professor apresenta um caminho de apropriação de sentidos, uma vez que toca em questões sumárias para o trabalho com leitura em sala de aula, na qual os sujeitos são levados, por meio da persuasão, da manipulação e das paixões, a investirem sentidos, quer seja como produtores, quer seja como consumidores, no fazer significativo da leitura.

Considerações Finais

A coragem de viver uma paixão, conforme discutimos no início do trabalho pela epígrafe mobilizada do recorte da obra *Torto Arado*, assim como nos trilhos da linguagem, é um ato ousado, contudo, não é solitário. Pelo contrário, precisa-se do outro em relação de ajustamento

dos sujeitos que ocupam posições interativas e de *devir*. Semelhantemente, os caminhos no processo da leitura literária no contexto escolar, propostos pela Semiótica Discursiva para a formação de leitores, edifica-se, exatamente, na interação relacional dos sujeitos na construção dos sentidos.

Nessa esteira, muitos desafios se colocam como fator dificultador no processo de formação do sujeito-leitor. Apesar de a BNCC considerar que esse sujeito já deve chegar ao EM com a capacidade leitora, que deve apenas ser aprofundada/ampliada, geralmente, muitos desses estudantes ainda precisam desenvolver, conjuntamente, a significação do objeto. Isso acontece porque são sujeitos plurais e inacabados que utilizam o texto se (*re*)descobrimo ao se relacionar com o objeto no processo de construção do sentido.

Contudo, a elaboração de um percurso didático que privilegia o fazer significativo no qual todos contribuem coletivamente na construção da relação entre os sujeitos pelo *sensível*, isto é, pela significação da experiência na edificação do sentido estético, conta com a aula de leitura como espaço que favoreça a interação sociosemiótica. Para tanto, ela deve atender a procedimentos que despertem no estudante o gosto pela leitura, bem como conduzi-lo a perceber os mecanismos inter e intradiscursivos que contribuem para construção de sentidos.

Nesse aspecto, cabe ao professor planejar aulas de leitura, especialmente literária, que promova, a partir da negociação de sentido, a interação sem deixar de lado o individual, as filiações ideológicas, as vivências de cada estudante para que possa desvendar o sentido do texto, conforme propõe a Semiótica Discursiva,

Referências

COSSON, Rildo *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BATISTA, Silvana da Silva. *Diálogos entre literatura africana e brasileira: proposta de leituras na educação básica*. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras em Rede Nacional, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semiótica e ciências sociais*. Trad. A. Lorencini e S. Nitrini. São Paulo: Cultrix, [1976] 1981.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Ática, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: Fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/PLLCH/USP, 2001.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa: volume único*. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, (1966) 1994.

LANDOWSKI, E. Para uma abordagem sociossemiótica da literatura. *Significação*, n. 11-12, p. 22-43, 1991.

LANDOWSKI, E. Para uma semiótica sensível. *Educação e Realidade*. n.30, v. 2, p. 93 – 106, 2005.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. *Galáxia*, n. 2, p. 18 – 56, 2002.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard.; REZENDE, Neide Luzia (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo. O que pode o leitor? *Revista EntreLetras (Araguaína)*, v. 6, n. 2, p. 120 – 132, 2016.

SILVA, L. H. O. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, Áustria R.; SILVA, Luiza Helena Oliveira da.; SOARES, Eliane P. *Divulgando conhecimento de linguagem: pesquisas em línguas e literaturas no Ensino Fundamental*. Rio Branco: Nepan, 2017.

SOUSA, Ellyzandrea Alves de. *Desafios para a formação de leitores na educação básica: leitura de gêneros sincréticos da imprensa*. 2020.138 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins- Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras em Rede Nacional, 2020.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

Recebido em 27 de julho de 2024

Aceito em 26 de agosto de 2024