

THAÍS BORBA RIBEIRO

OS TEXTOS SINCRÉTICOS NA CONSTITUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LEITURA E REDAÇÃO



THAÍS BORBA RIBEIRO

Os textos sincréticos na constituição de livros didáticos de leitura e redação

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

ARARAQUARA – SP

2023

R484t	<p>Ribeiro, Thais Borba</p> <p>Os textos sincréticos na constituição de livros didáticos de leitura e redação / Thais Borba Ribeiro. -- Araraquara, 2023</p> <p>117 f.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientador: Arnaldo Cortina</p> <p>1. Sincretismo. 2. Livro didático. 3. Estratégia didática. 4. Texto sincrético. 5. Semiótica discursiva. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO ESPERADO NA SOCIEDADE

Esta tese contribui para o desenvolvimento de práticas didáticas mais eficientes quanto à leitura e à redação de textos no ensino médio. Pretende-se impacto científico ao gerar bases para novas metodologias que assegurem a proficiência comunicativa para o exercício profissional e da cidadania, conforme a meta 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU para 2030, visando à educação de qualidade.

This research contributes to the development of more efficient teaching practices regarding the analysis and writing of texts in high school. The scientific impact is intended to generate bases for new methodologies that ensure communicative proficiency for the professional exercise and the citizenship practice, according to goal 4 of the UN Sustainable Development Goals for 2030, aiming at quality education.

THAÍS BORBA RIBEIRO

Os textos sincréticos na constituição de livros didáticos de leitura e redação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Data da defesa: 05/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Universidade: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Eliane Soares de Lima

Universidade: Universidade Federal Fluminense – UFF/Niterói

Membro Titular: Prof. Dr. Thiago Moreira Correa

Universidade: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Flávia Karla Ribeiro Santos

Universidade: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Eduardo César Catanozi

Instituto Federal de Educação e Tecnologia de São Paulo (IFSP) Câmpus Votuporanga

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

*Aos meus queridos pais, Aparecido e Vera.
E aos meus eternos amigos-pais Onésimo Feltrin e Aparecida Guelfi.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Arnaldo Cortina, que, desde o mestrado, me orientou com profissionalismo e calma, acreditando nos meus projetos. Agradeço os debates, a sabedoria e a confiança ao longo de todo esse “percurso” acadêmico no universo da semiótica.

À Profa. Dra. Eliane Soares de Lima, pela leitura minuciosa de meu trabalho e pelos apontamentos proveitosos na ocasião do SELIN (Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp) e da banca do Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Thiago Moreira Correa, por ter compartilhado suas experiências sobre semiótica visual e pela leitura atenta de meu trabalho para a banca do Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Eduardo César Catanozi, que me inspirou à docência e me conduziu à trajetória acadêmica pelos caminhos da Estilística e da Semiótica.

À Profa. Dra. Norma Discini e à Profa. Dra. Carolina Tomasi, por terem aceitado a composição da banca como suplentes e por fazerem parte dessa pesquisa indiretamente, como autoras de referência em publicações de leitura obrigatória.

À amiga Tércia Caires Saad, que esteve presente nos momentos mais desafiadores, debatendo teorias e incentivando minhas novas ideias.

Ao meu pai, José Aparecido, educador de todas as horas, que me ensinou a amar os livros.

À minha mãe, Vera Lúcia, e aos meus irmãos, Vinícius e Caio Lucius, pela inspiração e pelo carinho de sempre.

Ao Alan, pela motivação e pelos diálogos semióticos.

RESUMO

Apresentamos nesta pesquisa um estudo comparativo entre dois livros didáticos voltados para o ensino de leitura e produção textual, a saber: *Para entender o texto: leitura e redação* (1990) e *Lições de texto: leitura e redação* (2002), de Francisco Platão Savioli, em coautoria com José Luiz Fiorin, publicados pela editora Ática. As obras incorporam as perspectivas teórico-metodológicas da semiótica discursiva para o estudo do texto, transpondo os limites da academia ao oferecer uma abordagem inovadora para o público estudantil do ensino médio e seus docentes. O projeto didático e editorial pauta-se no sincretismo de diferentes linguagens que se diluem no enunciado e produzem enunciação única. O objetivo é investigar os mecanismos que regem a relação das linguagens verbal e visual na composição dos livros didáticos. A visualidade da montagem editorial é enfatizada para testar a efetiva participação dela nas estratégias didáticas utilizadas, considerando o aproveitamento dos preceitos da semiótica discursiva bem como da semiótica visual na constituição de cada livro. O visual ressalta-se significativo principalmente em cada seção do livro, nas chamadas “lições”, pois excede o caráter ilustrativo ao expressar os temas trabalhados como conteúdo, complementando o verbal em sincretismo. Sendo assim, buscamos estudar a conversão didática dos conceitos semióticos no sincretismo das linguagens usado como estratégia editorial e pedagógica. Destacamos nesses livros didáticos a aplicação: (i) da semiótica discursiva, ao integrar conceitos básicos da teoria no conteúdo a ser ensinado, tanto na seleção dos temas quanto na disposição deles ao longo da obra; e (ii) da semiótica visual, ao utilizar textos sincréticos como estratégia de ensino, estabelecendo relações de sentido entre as linguagens verbal e visual, desde a capa, sumário, introdução de capítulo até os detalhes no interior das lições, seguindo uma progressão didática. Com o exame proposto, foi possível indicar que a variação nos modos de articulação entre as linguagens verbal e visual depende do teor dos conteúdos teóricos e da maneira como o visual os expressam, caracterizando-se como eixo funcional dos textos sincréticos no mecanismo dos livros didáticos.

Palavras-chave: Sincretismo; Livro didático; Estratégia didática; Texto sincrético.

ABSTRACT

We introduce in this research a comparative study between two didactics books, aimed to teaching reading and text production, named as *To understand the text: reading and writing* (1990) and *Text lessons: reading and writing* (2002), written by Francisco Platão Savioli, co-authored with José Luiz Fiorin, both published by Ática. These publications incorporate the theoretical-methodological perspectives of discursive semiotics for the study of the text, crossing the limits of academia by offering a new approach to high school students and their teachers. The didactic and editorial project is based on the syncretism of different languages that are attenuated in the statements and produces an unique enunciation. The purpose is to investigate the mechanisms that define the link between verbal and visual languages in the composition of textbooks. The visuality of the editorial montage is emphasized to test its effective participation in the didactic strategies used, taking that into account the use of discursive semiotics' precepts, such as visual semiotics in each book formation. The visual stands out significantly in each section of the book, called "lessons", because exceeds the illustrative character by expressing the themes worked as content, complementing the verbal in syncretism. Therefore, we attempt to study the didactic conversion of semiotic concepts into the syncretism of languages used as an editorial and pedagogical strategy. We accentuate in these textbooks the application: (i) of discursive semiotics, by integrating basic concepts of theory in the content to be taught, both in the selection of themes and in their arrangement throughout the work; and (ii) visual semiotics, using syncretic texts as a teaching strategy, establishing perspectives of meaning among verbal and visual languages, from the cover, summary, chapter introduction to the details inside the lessons, following a didactic progression. Due to the proposed examination, it was possible to indicate that the variation in the modes of articulation between verbal and visual languages depends on the content of theoretical contents and the way in which the visual expresses them, characterizing itself as a functional hub of syncretic texts in the mechanism of didactics books.

Keywords: Syncretism; Textbook; Didactic strategy; Syncretic text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As capas do livro Para entender o texto: leitura e redação	37
Figura 2 - Página introdutória monocromática.....	40
Figura 3 - Capa do livro Lições de Texto: leitura e redação	41
Figura 4 - Disposição dos elementos visuais em Lições de texto: leitura e redação.....	42
Figura 5 - Página de introdução de uma lição (frente e verso).....	42
Figura 6 - A tipografia usada nos títulos	45
Figura 7 - Ordenação das páginas capitulares	45
Figura 8 - A tipografia integrada ao visual da página	46
Figura 9 - Distribuição dos elementos gráficos no espaço da capa.....	54
Figura 10 - Extensão do desenho da capa	56
Figura 11 - Capa e contracapa do livro Lições de texto: leitura e redação.....	60
Figura 12 - Capa da edição atualizada de <i>Lições de texto: leitura e redação</i>	62
Figura 13 - Comparação quanto à configuração do sumário das obras.....	69
Figura 14 - Capa e contracapa do livro “Suplemento do Professor”	73
Figura 15 - Distribuição das lições ao longo do conteúdo do livro.....	75
Figura 16 - Organização do patamar mais concreto e tipos textuais.....	76
Figura 17 - Lições relacionadas ao plano de expressão e às lições complementares.....	77
Figura 18 - Conteúdos em progressão sugeridos para iniciantes	77
Figura 19 - Conteúdos em progressão sugeridos para fase intermediária de ensino.....	78
Figura 20 - Conteúdos em progressão sugeridos para as últimas fases de ensino	78
Figura 21 - O desenho como ilustração na página inicial das lições.....	85
Figura 22 - A imagem iconográfica na página inicial das lições	87
Figura 23 - Preenchimento da página inicial por imagem e a presença de ilustração.....	89
Figura 24 - Quadrinho usado como imagem ilustrativa	90
Figura 25 - Redundância das imagens com função ilustrativa.....	91
Figura 26 - Complementação em Para entender o texto: leitura e redação	94
Figura 27 - Complementação em Lições de texto: leitura e redação	94
Figura 28 - Imagens instaurando o redimensionamento por acréscimo	97
Figura 29 - Contração e controle de sentido.....	99
Figura 30 - Ressignificação por metonímia.....	101
Figura 31 - Valor metonímico na totalidade significativa.....	102
Figura 32 - Valor metafórico na totalidade significativa.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disposição dos elementos gráficos editoriais constitutivos do livro	44
Quadro 2 - Relação entre página pares e ímpares	71
Quadro 3 - Sincretização no plano do conteúdo e as interrelações possíveis	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
LDT	<i>Lições de texto: leitura e redação</i>
LP	Língua Portuguesa
PE	Plano de Expressão
PET	<i>Para entender o texto: leitura e redação</i>
PC	Plano de Conteúdo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Da problemática.....	14
1.2 Do objeto de estudo	15
1.3 Da organização dos capítulos	19
2 A SEMIÓTICA DISCURSIVA E O ENSINO	21
2.1 Da semiótica visual e das linguagens sincréticas	25
2.2 O texto sincrético em contextos didáticos	29
3 A ENUNCIÇÃO E OS TEXTOS SINCRÉTICOS	34
3.1 “Para entender” as “Lições de texto”: a enunciação na descrição dos livros didáticos	37
3.2 A influência do fator editorial nas estratégias didáticas	43
3.3 Discurso didático e discurso editorial.....	47
4 A ESTRUTURAÇÃO PARATEXTUAL DOS LIVROS DIDÁTICOS	50
4.1 As capas	51
4.1.1 A capa do livro Para entender o texto.....	53
4.1.1.1 A versão atualizada da capa “Para entender o texto”	57
4.1.2 A capa do livro Lições de Texto: leitura e redação.	59
4.1.2.1 A atualização da capa de “Lições de texto” – um jogo metonímico	61
4.2 O Prefácio, a apresentação e o sumário das obras analisadas.....	63
4.2.1 A atualização dos livros didáticos em reedição.....	66
4.3 A montagem do sumário em cada uma das obras	69
4.4 Antecipação e retomada na abertura dos capítulos de <i>Lições de texto: leitura e redação</i> 70	
4.5 O “suplemento” das Lições de texto: leitura e redação	71
4.6 A estratégia metodológica do conteúdo dos livros.....	75
4.6.1 A distribuição das lições em Para entender o texto: leitura e redação.....	75
4.6.2 A distribuição do conteúdo do livro Lições de texto: leitura e redação.....	77
5 ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O VERBAL E O VISUAL.....	80
5.1 Procedimentos de sincretização no plano do conteúdo	83
5.1.1 A redundância como um “dizer parafrástico”	84
5.1.2 O redimensionamento: a expansão e o controle dos sentidos.....	93
5.1.3 A resignificação na interação das linguagens sincretizadas.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	108
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	113
ANEXOS	114

1 INTRODUÇÃO

1.1 Da problemática

O intenso fluxo de informações ao qual estamos expostos gera complexidade não somente pela quantidade, mas, principalmente, pela natureza múltipla das linguagens utilizadas. Trata-se de um entrecruzar de discursos que aparecem em suportes diversos reclamando leituras hipertextuais, nas quais o leitor precisa associar sentidos a partir da relação entre produções discursivas de diferentes ordens: verbal, não verbal, verbovisual. Um assunto noticiado, por exemplo, pode ser lido várias vezes, de modos diferentes, no mesmo dia ou durante uma semana, quando veiculado em sites, em aplicativos (vídeos ou *podcast*), em redes sociais, ou na televisão, mobilizando sentidos e leituras diversos. Essa multiplicidade de formas que um mesmo tema assume expõe os leitores a uma quantidade de informações que exige competência para hierarquizá-las, para estabelecer correlações entre elas, para discernir o que é apropriado à argumentação e à sustentação de seus pontos de vista.

O processo comunicativo, de maneira geral, é marcado pela linguagem visual, a qual, muito frequentemente, está associada à linguagem verbal construindo sentidos e discursos atrativos e eloquentes.

É intensa e crescente a demanda pela inserção de linguagens híbridas no ensino de leitura e redação, e a produção de materiais didáticos segue nessa direção destacando textos em que há coexistência de linguagens. Histórias em quadrinhos, charges, anúncios publicitários, jornais, textos oriundos das redes sociais ou do contexto digital são exemplos de textos que combinam linguagens, incluindo também o cinema, os vídeos, os *games*, entre outros. Embora dinâmicos, estes últimos se somam àqueles estáticos também já citados como exemplos.

É paradoxal e discutível pensar que, mesmo diante das tecnologias e da cultura digital cada vez mais presentes, ainda predomina o livro didático como elemento central da sala de aula. Embora não seja o único instrumento de ensino, prevalece o desafio (e a ambígua prática) de ensinar por meio do impresso¹.

Os livros didáticos também seguem essa configuração complexa em que pelo menos duas linguagens se combinam na formulação do conteúdo. Geralmente, eles são ilustrados e os textos acompanhados de vários tipos de imagens, estrategicamente montadas para dar ênfase

¹ O processo de implantação do livro didático digital gera impacto nas práticas pedagógicas bem como no processo de aprendizagem, exigindo estudo quanto às estratégias didáticas relacionadas a esse contexto. No entanto, não trataremos dessa hipótese nesta pesquisa.

ou exemplificar o conteúdo da página. No entanto, há uma problemática justamente nessa “estratégia” que nem sempre tem função didática eficiente, pois o visual perde o potencial pedagógico quando é limitado ou diluído ao projeto gráfico-editorial.

Pensando nessa problemática, quais contribuições a semiótica discursiva poderia oferecer atuando como norteadora da produção de materiais didáticos? Qual seria sua influência no projeto didático-pedagógico e qual seria suas implicações para o projeto editorial como um todo?

A Semiótica discursiva tem como característica a articulação de diferentes sistemas de linguagem (semioses), coordenando-os de modo concomitante e igualitário, e recusando o destaque ou qualquer diferenciação entre eles. Esse procedimento subjaz as definições do termo “sincretismo” como o procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre termos ou categorias heterogêneas, reunidos e uniformizados por uma grandeza semiótica (ou linguística), conferindo-lhe unidade (GREIMAS E COURTÉS, 2008, p.467). Em outras palavras, o conceito de sincretismo diz respeito às várias linguagens de manifestação conformadas em unidade de modo harmônico, produzindo efeito de sentido único.

Nessa perspectiva, no caso dos materiais didáticos, não podemos considerar a somatória de imagem e conteúdo verbal, nem mesmo de textos visuais e de textos verbais como partes independentes que se somam, lado a lado, na formação de capítulos.

É nessa perspectiva que formulamos a hipótese de que o livro didático voltado para o ensino de leitura e produção textual garante harmonia no projeto editorial e didático quando as lições são produzidas, organizadas e compreendidas como textos sincréticos, em que há elementos inseparáveis atuando em relação, produtores de um sentido único.

1.2 Do objeto de estudo

No contexto exposto, esta pesquisa propõe a análise de textos sincréticos em conteúdos didáticos. São definidos como sincréticos os textos cujo plano de expressão é caracterizado pela mobilização de múltiplas linguagens apreendidas na mesma enunciação (TEIXEIRA, 2014, p.320).

Para isso, recorreremos a livros didáticos que têm seus conteúdos orientados pela semiótica discursiva, uma vez que, além de fornecerem abundante material para a observação

e o estudo das relações entre elementos visuais e verbais, representam a expansão da teoria semiótica além do ambiente acadêmico.

As obras que tomamos para exame foram produzidas em momentos diferentes pelos mesmos autores - Francisco Platão Savioli² e José Luiz Fiorin³. Os livros *Para entender o texto: leitura e redação* (1990) e *Lições de texto: leitura e redação* (2002), publicados pela editora Ática, trazem um projeto didático em que a visualidade está associada ao conteúdo verbal, expressando o componente teórico a ser ensinado por meio dessas duas linguagens – verbal e visual. Nos livros, os elementos visuais mostram-se ancorados nos mesmos mecanismos que se estudam na lição da qual fazem parte. Cada lição pode, portanto, ser tomada como um texto sincrético.

A verbovisualidade constante nos materiais didáticos é produto da relação entre as linguagens, sendo o sincretismo o fenômeno que recobre a coexistência de textos diversos em combinação indissolúvel de sentido. Pretendemos mostrar que a presença do sincretismo nas obras funciona como elemento estratégico que se associa à didática no âmbito da semiótica discursiva.

Os textos sincréticos definem-se na simultaneidade de diferentes linguagens, integradas e materializadas em uma enunciação global, constituída por enunciados voltados exclusivamente ao “fazer-saber” por meio do livro didático. Buscamos mostrar que os livros didáticos em exame são estratégicos por serem um objeto sincrético em si, apresentando coerência entre o projeto editorial-pedagógico no sincretismo de linguagens diferentes para enunciar um discurso único – o didático.

A descrição do projeto pedagógico desenvolvido nos livros de Savioli e Fiorin (1990; 2002) foi empreendida primeiramente por Cortina (2015) na publicação de um artigo que

² Francisco Platão Savioli - Doutor em Linguística e Filologia Românica - pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP). Professor, autor e supervisor de Português do Sistema Anglo de Ensino (Abril Educação). É autor de: *Gramática em 44 lições*: compêndio para o 2º grau e primeiros anos do curso superior; *Para entender o texto: leitura e redação* (coautoria com Prof. Dr. José Luiz Fiorin); *Lições de texto: leitura e redação* (coautoria com Prof. Dr. José Luiz Fiorin); *Gramática e texto* (coleção didática para as três séries do Ensino Médio do Sistema Anglo de Ensino).

³ José Luiz Fiorin - Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (1983). Fez pós-doutorado na *École des Hautes Etudes en Sciences Sociales* (Paris) (1983-1984) e na Universidade de Bucareste (1991-1992). Fez livre-docência em Teoria e Análise do Texto na Universidade de São Paulo (1994). Professor Associado do Departamento de Linguística da FFLCH da Universidade de São Paulo. Foi membro do Conselho Deliberativo do CNPq (2000-2004) e Representante da Área de Letras e Linguística na CAPES (1995-1999). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente em temas relacionados à enunciação. Além de muitos artigos em revistas especializadas e capítulos de livros, publicou diversos livros, entre os quais: *As astúcias da enunciação* (Contexto); *Em busca do sentido: estudos discursivos* (Contexto); *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (Contexto); *O regime de 1964: discurso e ideologia* (Atual); *Lições de texto: leitura e redação* (Ática); *Figuras de retórica* (Contexto); *Argumentação* (Contexto).

demonstra a importância dessas obras didáticas na divulgação e no avanço da perspectiva teórico-metodológica da semiótica discursiva. Esse aspecto serve como ponto de partida para discussões mais aprofundadas em torno dos livros e de suas particularidades como objeto sincrético. No entanto, é de suma importância ressaltar que, diferentemente de Cortina (2015), que redigiu tal artigo com uma finalidade específica, a de homenagear a obra de José Luiz Fiorin como semioticista⁴, nesta tese não temos como objetivo nem o destaque nem a homenagem dos autores. Mesmo porque partimos dos princípios da semiótica discursiva, teoria de base que norteia esta tese, desconsiderando qualquer discussão ou intervenção relacionada à autoria. Buscamos, sobretudo, evidenciar o funcionamento dos textos sincréticos para o ensino de leitura e de produção textual por meio de mecanismos e de estratégias didáticas que inauguram a expansão da teoria semiótica em manuais destinados ao público generalizado.

Concordando com Cortina (2015, p.28), reafirmamos que estudar a constituição dos livros didáticos de Savioli e Fiorin é relevante porque

(...) embora alguns pudessem dizer que se trata de uma produção menos acadêmica, em que pretensamente não há aprofundamento das questões teóricas, aplicadas à análise de textos, considero-as importantes por dois motivos principais. Em primeiro lugar, porque é uma forma de divulgar a proposta teórico-metodológica da semiótica para o estudo do texto para além da academia e de relacioná-la com outras teorias; em segundo lugar, porque seus livros didáticos acabam oferecendo ao público estudantil do Ensino Médio e a seus docentes uma possibilidade de abordagem de questões ligadas à leitura e à produção de textos muito diferentes daquelas propostas por tantos outros livros didáticos lançados pelo mercado editorial brasileiro, que apenas repetem abordagens tradicionais, sem incorporar os avanços nas pesquisas sobre discurso e texto (CORTINA, 2015, p.28).

Vemos, assim, o pioneirismo dessas obras filiadas à semiótica discursiva ao figurarem no mercado editorial como didáticos direcionados ao público geral⁵. Destacamos as propostas que tais livros didáticos apresentam para o trabalho com leitura de textos, em especial com o

⁴ Cortina (2015) esclarece, em resumo, que em setembro de 2014, um grupo de professores e de pesquisadores reuniu-se para refletir sobre as contribuições que os trabalhos publicados por José Luiz Fiorin trazem para os estudos do discurso, do texto e para os avanços das investigações em semiótica. Sendo assim, o artigo resulta de sua participação no colóquio, e procura examinar como o projeto didático estabelecido por esse estudioso das manifestações da linguagem tem importância significativa para o ensino de leitura e de produção de textos, ao mesmo tempo em que reflete os avanços realizados pelos semioticistas brasileiros e estrangeiros em relação ao aprimoramento do projeto metodológico realizado por essa teoria que investiga a constituição do sentido do texto (CORTINA, 2015, p. 27).

⁵ Ambos os livros aqui analisados são publicações destinadas a um público genérico, heterogêneo, ampliando a abordagem semiótica para além dos limites acadêmicos. Antes dos anos 1990, ano de publicação de *Para entender o texto: leitura e redação*, José Luiz Fiorin já havia publicado *Elementos de Análise do Discurso*, obra classificada como “manual didático” (PORTELA, 2008), porém destinada aos estudantes de graduação e pós-graduação.

potencial de desenvolver a leitura e a redação incluindo a verbovisualidade. Além disso, o sincretismo na constituição das lições permite mensurar em que medida as orientações didáticas contidas nelas refletem a aplicabilidade da semiótica como recurso de ensino.

Os objetivos gerais das investigações aqui empreendidas abarcam: **(i)** a proposta de ampliar os estudos semióticos das linguagens sincréticas em contextos educacionais; e **(ii)** a perspectiva de descrever os mecanismos dos textos sincréticos para o aprimoramento da leitura e da produção textual.

Como objetivos específicos, analisamos livros didáticos produzidos sob orientação da teoria semiótica a fim de explicar: **a)** a relação entre os textos verbais e os textos visuais em obras desse teor (com finalidades didáticas); **b)** apontar as influências do fator editorial nas estratégias didáticas constantes na produção como um todo; e **c)** compreender e destacar o papel dos textos verbovisuais no aprimoramento da leitura no ensino médio e no ensino superior.

Desse modo, elementos de análise são extraídos para o estudo do sincretismo, sobretudo no plano do conteúdo, já que as linguagens se articulam entre o visual e o verbal para expandir, integrar e ressignificar os conteúdos curriculares.

O projeto didático e editorial chama a atenção para a significação e o lugar que os textos visuais ocupam na organização das seções do material didático, mantendo relação de complementariedade com o conteúdo verbal. Os peritextos (textos e peças editoriais que antecedem o conteúdo do livro)⁶ são constituídos de significação para a completude dessa organização visual.

Quanto à metodologia, duas perspectivas se colocam para a descrição e a observação do *cópus*:

- I. Da obra em sua totalidade significante e englobante; e
- II. Da lição como capítulo unitário, sincrético e singular; e a da lição como componente da totalidade da obra, como elemento englobado.

Na primeira perspectiva são considerados os paratextos editoriais em que seleção e organização incluem textos diversos constituídos de elementos verbais e visuais, como capa, contracapa, prefácio, apresentação, sumário, páginas capitulares.

Na segunda abordagem são analisadas as relações entre os elementos verbais e visuais no interior de uma lição; e a da lição como componente da totalidade da obra, ou seja, analisando a relação de uma lição no intercâmbio com as demais.

⁶ Definição a partir de Genette (2009), conceito que expandimos em análises no capítulo 3 desta tese.

Ao longo da pesquisa, em razão das projeções enunciativas, as obras apresentam-se sob duas perspectivas: (i) a do uso dos livros como objeto de estudo em situações de ensino, guardando a possibilidade de diferentes abordagens metodológicas; (ii) a utilização dessas obras como estratégia para a aprendizagem autônoma (preparatório de concursos, cursos livres e outras finalidades acadêmicas).

1.3 Da organização dos capítulos

Quanto ao desenvolvimento desta pesquisa, no capítulo 1, “*Semiótica e ensino*”, partimos das primeiras manifestações da didática nos estudos semióticos para pensar como a semiótica visual passou a figurar a composição de conteúdos didáticos. Para isso, retomamos as bases teóricas descrevendo o desenvolvimento do conceito de sincretismo no campo da semiótica discursiva com ênfase nos estudos voltados para a visualidade.

No capítulo 2, “*A enunciação e os textos sincréticos*”, o conceito de enunciação é trazido como base para analisar as projeções enunciativas na composição editorial e discursiva dos livros. Ao traçar as particularidades do enunciador-autor na apresentação e no prefácio de cada livro, delineiam-se as semelhanças e as divergências entre eles. Além disso, o panorama teórico que é exposto neste capítulo oferece esteio para descrever a constituição verbovisual das “lições” (como são classificados os capítulos pelos autores). Examinamos a configuração editorial por meio de um levantamento da organização em “lições” e da apresentação dos conteúdos a serem desenvolvidos.

No capítulo 3, “*A estruturação paratextual dos livros didáticos*”, a partir da noção de “paratexto” editorial, de Gerard Genette (2009), são analisadas as edições e reedições dos livros didáticos de Savioli e Fiorin (1990;2002). Os elementos editoriais são esmiuçados em capa, prefácios, sumários, capítulos, como peças a compor uma figura significativa: o livro didático. Além disso, examinamos a estratégia metodológica do conteúdo dos livros, observando as particularidades da organização das lições em cada obra analisada.

No capítulo 4, “*Análise das relações entre o verbal e o visual*” partimos da noção de “relação” em semiótica para mapear o sincretismo entre as linguagens comutadas nos livros didáticos. A sincretização acontece de diferentes modos porque dependem do teor dos conteúdos teóricos e da maneira como o visual os expressam. Por meio de análises e exemplos de ocorrências nos livros didáticos, apresentamos os tipos de relações existentes entre as linguagens, classificando-as, conforme Gomes (2009) em categorias: (i) redundância, quando

há um “redizer” ou uma relação parafrástica entre as linguagens; (ii) redimensionamento, em que o sentido pode ser estabelecido por acréscimo ou expansão, ou por redução ou controle de conteúdo; (iii) ressignificação, quando há um “sobredizer” que resulta num contorno metafórico ou metonímico dado ao sentido global das linguagens em sincretismo. Concluimos que essas categorizações se delineiam como eixo funcional dos textos sincréticos no mecanismo dos livros didáticos.

2 A SEMIÓTICA DISCURSIVA E O ENSINO

Empreender o diálogo entre a semiótica e o ensino tem sido a preocupação de muitos semioticistas desde os anos 1970. Em percurso histórico-conceitual, Portela (2009) esclarece que a semiótica didática ganhou contornos na episteme da semiótica discursiva a partir de um conjunto de textos e de análises que buscavam compreender a “competencialização”⁷ dos sujeitos em aprendizagem. O artigo de Greimas “*Pour une sémiotique didactique*”, publicado em 1979, é o texto inaugural sobre a temática.

Greimas, nesse “texto fundador” (Portela, 2019, p.74), postula limites da abordagem semiótica indicando a forma de proceder a análise do discurso didático. Incitava a concepção do texto e do discurso didático como “*programação* (seleção de conteúdos, textualização e discursivização de enunciados didáticos) e como *persuasão* (na relação entre enunciador e enunciatário didáticos).”

A questão da semiótica didática perdura e ganha ênfase nos estudos nos anos 80, década em que dois volumes da revista *Langue Française* abordam o problema do ensino no âmbito da teoria semiótica. Em especial, o número 61 dessa revista, organizado por Jacques Fontanille em 1984, dispõe um compilado de textos com a temática *Semiótica e o ensino do Francês*, em que consta a entrevista de Greimas a Fontanille sobre a problemática do ensino. Nessa entrevista, a “competencialização”, termo-chave para a compreensão do “fazer didático”, foi um dos conceitos mais importantes fixados por Greimas, e diz respeito à “competência em transformar e ordenar processos” ou capacidade de dominar uma técnica específica”, não tendo conexão com a competência modal calcada na persuasão (PORTELA, 2019, p.80).

Sendo assim, a competência é aquela que diferencia o discurso didático de outros discursos, como o político e o publicitário, visto que nele há uma programação para elevar os níveis de conhecimento e de informação de modo intencional, crescente, desejado.

Outro conceito célebre encontrado nessa mesma entrevista é o da semiótica didática compreendida como uma “*maiêutica*”, tendo como base a equivalência e a reciprocidade “em que o sujeito busca ser destinador de si mesmo, atuando como destinador de outrem apenas em um quadro formal e circunstancial” (PORTELA, 2019, p.77).

Os vínculos entre Semiótica e Educação, alinhados às práticas pedagógicas (tanto ao ensino de língua portuguesa quanto às mais variadas disciplinas), comportam pelo menos duas

⁷ Esse termo é um barbarismo criado por Greimas para caracterizar o discurso didático relacionando-o ao aumento e à programação da competência como operação especificamente didática (PORTELA, 2019, p.80).

terminologias frequentemente utilizadas no desenvolvimento da Semiótica no Brasil⁸ reverberando questões já tratadas desde Greimas nas quais a Pedagogia e a Didática figuram como campos de estudo relacionados ao projeto semiótico. Os termos mais comuns são (1) *Didática da Semiótica* e (2) *Semiótica Didática*. A despeito da semelhança, são, sobretudo, duas maneiras de abordar a didática no contexto semiótico. O primeiro termo listado pode ser descrito por um “fazer didático” relacionado à transmissão dos conceitos operatórios da semiótica no formato de “manuais” como, por exemplo, obras de base que disseminam os fundamentos teóricos, a saber toda a configuração e os desdobramentos do Percorso Gerativo de Sentido e o *Dicionário de Semiótica* (Greimas e Courtés, 2013); ou ainda obras mais atuais, lançadas nos anos 2000, como *Caminhos de Semiótica Literária* (Bertrand, 2003) e *Semiótica do Discurso* (Fontanille, 2015). Por outro lado, o segundo termo refere-se à análise do discurso didático, ou seja, análises completas que apresentam um método facilitado que pode ser reproduzido em novas análises.

Ao comentar as particularidades desses conceitos em entrevista sobre “Semiótica do discurso e Ensino”, Fontanille (2021) afirma que a semiótica didática, concebida como uma “maiêutica”, corresponderia a uma “terceira via” que se furta à definição fechada dessas duas possibilidades terminológicas, as quais concentram práticas amplamente conhecidas e reproduzidas em diversos estudos científicos sobre o assunto. O semioticista frisa a necessidade de uma semiótica que não se preocupa nem com sua própria transmissão, nem com a análise do discurso didático, mas que se esforça para intervir na prática pedagógica e para modificar ou reconfigurar as situações e os exercícios que ela propõe (FONTANILLE, 2021, p.148).

Tomando o histórico da disciplina e os movimentos investigatórios que muito contribuíram para a formação desse campo de estudo, Teixeira (2019, p. 164) considera que há duas dimensões para a semiótica didática: uma que torna os sujeitos competentes para a aplicação da semiótica ao ensino e aos textos; e outra que aplica a semiótica à análise das condições de ensino, a exemplo do primeiro texto a tratar da relação entre semiótica e ensino, de autoria de Manar Hammad (2017), que analisa o espaço dos seminários conduzidos por Greimas.

Essa primeira dimensão traz o recorte que é mais apropriado para esta pesquisa, pois nela encontram-se as obras didáticas que tratam da semiótica tanto para explicá-la como teoria

⁸ Entre eles, citamos: Portela (2019, 2008, 2003); Barros (2019, 2004); e Lima (2019, 2021).

quanto para apresentar análises de textos e de exemplos de aplicação, inserindo a semiótica no campo do ensino.

Há duas referências muito relevantes que representam a semiótica discursiva no Brasil, destacando-se primordialmente pelo caráter didático, pela divulgação, difusão e abrangência adquiridas no âmbito da formação de professores no país desde o final de 1980, com o lançamento de *Teoria semiótica do texto* (BARROS, 1990) e *Elementos de análise do discurso* (FIORIN, 1989).

Nesses dois livros se tem o exemplo mais vigoroso de uma semiótica didática ou de uma didática da semiótica. As duas obras apresentam as linhas gerais da metodologia de análise de textos da semiótica, por meio de exemplos comentados e explicações claras e consistentes. Alguns de nós escrevemos artigos sobre o modelo canônico da semiótica, indicando os passos de uma análise de textos, mas são esses dois livros que marcam a sistematização, no Brasil, da metodologia de análise semiótica com vistas à divulgação de seu modelo para um público mais amplo. Numa outra perspectiva, a da semiótica e suas aplicações ao ensino, temos um campo de atuação com contribuições importantes de muitos pesquisadores (TEIXEIRA, 2019, p. 164).

A importância adquirida por essas obras ao longo do tempo sanciona o estatuto de “manual” atribuído a elas a partir dos estudos desenvolvidos por Portela (2008, 2015).

Nessa mesma esteira, José Luiz Fiorin foi pioneiro tanto no lançamento de *Elementos de análise do discurso*, em 1989, como ao se dedicar à escrita das duas coleções didáticas destinadas ao ensino médio, em coautoria com Francisco Platão Savioli, *Para entender o texto: leitura e redação*, em 1990, e *Lições de texto: leitura e redação*, em 1996 – consideradas objeto de estudo desta tese. Essas obras disseminam os conceitos e a metodologia semiótica para a análise e a produção de textos, revelando-se como projeto de expansão da semiótica discursiva incluindo público mais heterogêneo e generalizado. Os dois livros didáticos são inovadores em relação aos demais materiais existentes até então por apresentarem o método semiótico como opção para o ensino de leitura e de produção textual. Não apenas os temas ligados à teoria são didatizados e colocados como conteúdo das lições propostas, mas também a própria organização gráfica-editorial se alinha aos princípios metodológicos creditados à semiótica do discurso, dividindo-se pela gradativa complexificação adquirida no percurso de aprendizagem.

Obra semelhante à de Savioli e Fiorin (1990, 2002) foi lançada em 2005, com o título *A comunicação nos textos*, de autoria da semioticista Norma Discini, pela editora Contexto. Destinado ao público não especialista, o livro apresenta-se como norteador para leituras de textos diversos, propondo a análise de diferentes gêneros textuais, além de exercícios e

indicações para a produção de texto. Assim, enlaça noções básicas para a análise e a produção textual, voltadas, prioritariamente, aos textos não literários, verbais e sincréticos.

Ainda no quesito *livro didático*, outros semioticistas têm oferecido contribuições importantes nesse alinhamento da semiótica com o ensino. Podemos citar os trabalhos de Lúcia Teixeira que, além de diversas coleções didáticas destinadas ao ensino fundamental produzidas em coautoria com outras semioticistas, como Norma Discini (2006)⁹ e Silvia Maria de Sousa (2018)¹⁰, tornou-se referência quanto à metodologia e aos estudos das semióticas chamadas sincréticas com a organização do volume *Linguagens na comunicação: desenvolvimento da semiótica sincrética* (2009), obra coletiva em que encontramos textos basilares como os de autoria de Jean-Marie Floch, e de José Luiz Fiorin, os quais têm sido citados frequentemente como embasamento de temáticas ligadas ao sincretismo.

Ainda quanto às contribuições da semiótica ao ensino e à educação básica destacam-se as publicações de Eliane Soares de Lima (2019, 2021), que tratam de temáticas relacionadas à didatização, analisando a transposição didática de conceitos da semiótica, partindo do acadêmico-científico à prática didática na educação básica. De acordo com Lima (2021), a semiótica discursiva tem muito a oferecer para a eficiência qualitativa da ação docente no contexto atual da educação brasileira. A autora problematiza a formação de professores tratando da competencialização no domínio de conhecimentos específicos para o ensino de língua materna e na preparação didática exigida para tal. Desse modo, constata que o professor é a peça-chave no processo de transposição didática, ponto de articulação entre os saberes em jogo: o saber acadêmico-científico de referência, o saber a ensinar e o saber ensinado (LIMA, 2021, p.14).

De modo mais específico, a partir das perspectivas já apresentadas, tanto Lima (2019) quanto Teixeira (2014) fazem reflexões sobre o sincretismo como proposta metodológica possível para que se cumpram as exigências dos referenciais normativos quanto à inserção dos multiletramentos e dos textos multimodais na sala de aula (considerando novos objetos de análise e novas práticas de ensino). Ambas apresentam estratégias em que propõem abordagens semióticas eficientes para o tratamento dos textos que operam com diferentes linguagens, ou seja, os textos sincréticos.

⁹ Coleções didáticas de livros de língua portuguesa para o ensino fundamental produzidos em coautoria com Norma Discini, editadas pela Editora do Brasil: *Leitura do Mundo* (2000), *Passaporte para a Língua Portuguesa* (2008) e *Novo Passaporte para a Língua Portuguesa* (2009).

¹⁰ TEIXEIRA, L.; SOUZA, S.M.; FARIA, K.; PATTRESI, N. *Apoema*: português. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

2.1 Da semiótica visual e das linguagens sincréticas

Semiótica visual ou semiótica plástica? Questões dessa natureza evocam terminologia e historiografia para explicar o desenvolvimento e a intensificação do interesse dos semioticistas nesse campo dentro da epistemologia semiótica. Terminologia porque há diferentes termos usados para se referir aos estudos da visualidade (e eles nem sempre podem ser entendidos como sinônimos); e historiografia porque ela pode ser um caminho metodológico para explicar as ocorrências e a frequência de uso adquiridas por esses termos ao longo do tempo.

Embora relevante, não iremos traçar o percurso historiográfico neste item porque adotamos outro enfoque metodológico. Também não iremos nos aprofundar na ocorrência e no uso de cada termo, pois esse é um problema que deve ser bem delimitado em torno de uma discussão teórica, epistemológica, acerca das divergências e implicações vinculadas a cada um deles. Vamos, outrossim, partir para algumas definições que nos permita avançar na direção de nossos propósitos.

O fato mais importante é que o surgimento desses termos se vincula a metodologias de análise semiótica, caracterizadas pelo ponto de vista imposto aos semioticistas na emergência de objetos de estudos variados derivados de práticas sociais diversas. Em suma, os diferentes termos podem estar associados a tipos e a gêneros textuais múltiplos, assim como ao tratamento dado a eles, seja por coerções sociais impostas à circulação dos textos e dos discursos, seja pelo enfoque adotado pelo próprio semioticista ao selecionar e ao elaborar análises.

Nesse sentido, por exemplo, enquanto a semiótica visual¹¹ ganha corpo a partir da semiologia de Roland Barthes, as linguagens sincréticas definem-se na manifestação da “neutralização” (Hjelmslev, 2013) de sentido em um enunciado composto por linguagens variadas.

A abordagem da linguagem sincrética exige breve retomada sobre o início dos estudos semióticos. Para tanto, a importância de uma distinção entre semiologia e semiótica faz-se necessária. Esses conceitos estão interligados. A semiologia, inicialmente, estava associada à concepção criada por Roland Barthes a partir de meados dos anos 1960. Para melhor

¹¹ Entendida aqui como estudo que busca compreender a visualidade das imagens (estáticas - publicidade e histórias em quadrinhos) ou em movimento – cinema).

exemplificar o conceito acima, recorreremos à definição de Semiologia proposta por Greimas e Courtés (2013, p.447):

Reconhecer que não existe linguagem sem pensamento, nem pensamento sem linguagem, não implica que se devam considerar as línguas naturais como o único receptáculo do “pensamento”: as outras semióticas, não linguísticas, são igualmente linguagens, isto é, formas significantes. Sendo assim, o “sentido” (particípio do verbo sentir), o “vivido”, termos com os quais designamos, por exemplo, o alcance que as formas arquiteturais têm sobre nós, nada mais são do que os significados dessas formas, explicados, conforme acreditamos, por uma metalinguagem construída, mais ou menos adequada, mas arbitrária.

Já a semiótica discursiva, desde sua concepção, estava associada à linguística saussuriana, que se preocupava com o signo e o significado. Tanto é assim que Greimas (2013), como precursor dessa corrente teórica, foi mais além: ele substituiu o termo linguagem por semiótica, o que era uma proposta de análise das produções de sentido.

Nesse sentido, Greimas e Courtés (2013, p.446) afirmam que

[...] a semiologia recusa o primado da linguística, ao inserir na especificidade dos signos e das organizações que se podem reconhecer no interior das semióticas não linguísticas, ao passo que a semiótica é considerada estreitamente ligada ao método da linguística. [...] a semiologia postula, de maneira mais ou menos explícita, a mediação das línguas naturais no processo de leitura dos significados pertencentes às semióticas não linguísticas (imagem, pintura, arquitetura etc.), ao passo que a semiótica a recusa.

É dentro desses moldes que Greimas, partindo dos conceitos de expressão e de conteúdo, desenvolvidos por Hjelmslev (2013), define a semiótica nos domínios do plano do conteúdo, modelando a geração do sentido como um mecanismo que se desenvolve em forma de “percurso”, o percurso gerativo de sentido. São instituídos patamares hierárquicos em que se pode observar a geração do sentido desde suas características mais abstratas e fundamentais até os contornos concretos, materializados pelo discurso.

Nas dependências de um mesmo texto é possível encontrar outras semióticas, podendo haver conteúdos figurativos representados por um plano de expressão, de conteúdos narrativos e simbólicos, pois segundo Schwartzmann, Portela e Dondero (2021, p. 16) “quando se passa de uma perspectiva semiológica para uma perspectiva propriamente semiótica são as linguagens, portanto, que assumem o centro de interesses”.

Para explicitar a apreensão e a produção de sentido, as duas dimensões propostas por Greimas, com base na teoria de Hjelmslev (2013) – o plano de expressão e o plano de conteúdo – são vistas de forma distinta para que seja possível compreender as relações recíprocas estabelecidas entre elas. A respeito das oposições formadas entre os sistemas simbólicos e sistemas semióticos, dentro de um plano de linguagem, há, ainda, os sistemas semissimbólicos, que podem orquestrar os enunciados sincréticos, que mesclam texto e imagem, linguagens verbais e linguagem não verbais.

Desse modo, muito foi produzido no campo do plano de conteúdo, nessa primeira etapa de desenvolvimento da semiótica discursiva. Quanto ao plano de expressão, não menos importante, nem mesmo relegado, recebeu investimentos científicos mais intensos em um segundo momento, quando a relação entre conteúdo e expressão chama a atenção dos semioticistas por ser arbitrária, fixada em um contexto e, paradoxalmente, motivada porque permite o estabelecimento das relações entre os planos da linguagem. Assim, nasce o termo semissimbolismo, em razão desse fenômeno retomar dois pressupostos das teorias de Ferdinand de Saussure, a arbitrariedade do signo e a motivação do símbolo.

Como figura exponencial do desenvolvimento do semissimbolismo, Jean-Marie Floch (1985) estabelece um sistema de relações entre as linguagens e explora esse conceito apresentando aplicações diversas como na área das artes plásticas, do marketing, da moda, da publicidade entre tantas mais. Em *Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit: pour une semiotique plastique* (1985), o autor traça uma proposta em que considera os domínios da semiótica poética para estabelecer os conceitos de semissimbolismo, bem como os contornos de uma semiótica plástica, afirmando que não se deve confundir o visível e o dizível, pois o visível é da ordem do inefável, não podendo se opor ao verbal ou ser submetido à metodologia idêntica. A semiótica plástica filia-se, necessariamente ao semissimbolismo em suas manifestações, tendo-o como mecanismo participativo. Por outro lado, a manifestação de um sistema semissimbólico independe da plasticidade (FLOCH, 1985, p.14).

Foi a partir do desenvolvimento da dimensão plástica, no final dos anos 1970, que a semiótica ultrapassou as estruturas do conteúdo avançando para os problemas relativos à expressão de modo que as propriedades sensíveis, com suas formas e valores, pudessem ser pensadas, tornando os formatos, a matéria, o espaço de inscrição e os suportes dos objetos características mais nítidas para a apreensão do significado (SCHWARTZMANN, 2021, p.21).

As relações entre significante e significado despertou debates históricos quanto ao problema da expressão na perspectiva semiótica. Segundo Barros (2001, p.152) é bem

conhecido o papel saussuriano dado ao plano de expressão que, unido ao plano do conteúdo, funciona como suporte do significado, como elemento potencial de tornar sensível e perceptível o conteúdo, em qualquer ordem sensorial. É essa correlação entre a categoria da expressão e a do conteúdo que cria o sistema semissimbólico. Surge a necessidade de também considerar a pluralidade das linguagens e Floch (GREIMAS E COURTÉS, 1986, p.218) caracteriza o plano da expressão das semióticas sincréticas, considerando a coexistência de várias substâncias em uma forma única. A aplicabilidade desse conceito, constante no verbete do *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, no célebre texto de J.-M. Floch sobre uma propaganda do cigarro *News*, desvelando duas dimensões para a análise do anúncio: a dimensão visual e a dimensão verbal, respectivamente vinculadas ao plano da expressão e ao plano do conteúdo.

A problemática da semiótica sincrética ou semiótica visual exige foco na relação entre expressão e conteúdo, já que diversas expressões coexistem com traços e características próprias, sendo recobertas por um conteúdo único, amalgamados por uma totalidade que as uniformizam no âmbito do sentido para gerar efeito de sentido global.

Fiorin (2009, p.30) esclarece que Greimas (2013) estabeleceu dois tipos de sincretismo em semiótica: i) o primeiro vinculado às formulações de Hjelmslev (2013) como procedimento (ou resultado) que estabelece por superposição uma relação entre dois ou vários termos ou categorias os quais são recobertos por uma grandeza semiótica ou linguística; ii) o segundo, relaciona-se às chamadas semióticas sincréticas, como a ópera ou o cinema, pois acionam várias linguagens de manifestação.

Isso quer dizer que há o estabelecimento de uma forma de expressão que é distinta da forma de expressão de cada uma das semióticas que estão em sincretismo. Os traços particulares das linguagens sincretizadas não são mais considerados isoladamente e passam a expandir e condensar efeitos de matéria e de sentido no atrito, no contato entre as materialidades das diferentes linguagens (TEIXEIRA, 2009, p.59).

Instaura-se, nesse sentido, o desafio dos estudos da linguagem para explicitar e compreender a forma e a função de linguagens em sincretismo, das variedades de linguagens que podem se combinar e se sobrepor em unidade. A complexidade dos estudos fixa-se principalmente na autonomia da linguagem visual e na resistência dela em relação a qualquer comparação com a linguagem verbal.

O sincretismo assume um estatuto particular na semiótica e os estudos vão se intensificando à medida em que os objetos da cultura de massa se multiplicam, instigando os autores a se ocuparem cada vez mais de análises de textos sincréticos. Recentemente, os estudos

têm alcançado variações que ultrapassam a mídia, a publicidade e as histórias em quadrinhos, objetos recorrentes nas discussões clássicas sobre o sincretismo. Essa mudança sensível inclui a alteração do estatuto dos textos sincréticos na cultura e, portanto, a perspectiva dos estudos em semiótica, incluindo como objeto de estudo os textos científicos, as poesias, a arte plástica e as intervenções urbanas (SCHWARTZMANN; PORTELA; DONDERO, 2021, p.21).

Nessa mesma perspectiva, incluem-se os materiais e os conteúdos didáticos, uma vez que são produzidos com ênfase na combinação de diferentes linguagens não apenas como motivação e ilustração, mas também como simulacro de textos e de gêneros que reclamam leitura proficiente, como mostraremos mais adiante.

2.2 O texto sincrético em contextos didáticos

Os textos sincréticos condensam diferentes linguagens para produzir um determinado efeito de sentido e, por isso, são excelentes para desenvolver uma leitura em que o pensamento analítico e interpretativo são suscitados. Jornais, vídeos, sites, histórias em quadrinhos, publicidades, livros, revistas, são apenas alguns exemplos de textos sincréticos conhecidos por todos. Outros objetos sincréticos como artes visuais, arquitetura e literatura devem ser igualmente abordados, sobretudo por estarem presentes no cotidiano de modo implícito, pois são encobertos, muitas vezes, por textos de função utilitária ou midiática. Constituídos de um sentido interno particular (característico ao gênero) e de uma função comunicativa coletiva, cada um desses exemplos (e qualquer outro objeto sincrético) é considerado como uma unidade textual pela semiótica. É nesse sentido que tal teoria oferece bases para a fundamentação ao longo desta pesquisa, pois essa vertente de estudo:

(...) elege o texto como objeto e o percurso de produção de sentido como o modelo de previsibilidade a descrever. Escolher uma teoria que estuda os textos como objetos de sentido significa fazer uma opção pedagógica, a de privilegiar o texto como unidade de trabalho, em torno da qual se desenvolvem as atividades de compreensão de vocabulário, interpretação, expressão oral e escrita e análise das estruturas gramaticais (TEIXEIRA, 2014, p. 317).

O estudo do texto tem relevância máxima no contexto escolar e também fora dele. Nesse processo importa instrumentalizar os estudantes com técnicas e práticas eficientes, a fim de que eles sejam capazes de dominar tanto os conteúdos curriculares quanto os contextos

comunicacionais partilhados em interações sociais nas quais a discursividade circula e toma forma em enunciados. No campo dos estudos semióticos, Teixeira (2014, p.317) afirma que:

A aula de português deve girar em torno da análise de um texto, que pode se apresentar nas mais diferentes materialidades e nas mais exuberantes configurações multimodais. Diante da multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, a escola precisa desenvolver métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação.

Assumir as “configurações multimodais” como parte da análise dos textos é um preceito creditado à semiótica há muito tempo. Entretanto, é recente a inserção dessa visão no contexto didático, em que há preocupação com os diferentes modos de linguagens e a coexistência deles manifestados em uma unidade de leitura.

Desde os anos 1990, surgiram normativas que, entre outros objetivos, regulamentaram o uso do texto na sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) colocaram em evidência o conceito bakhtiniano de gênero (textual e discursivo), alterando definitivamente concepções e práticas didáticas. Assim, intensificou-se a presença das teorias do discurso no contexto educacional, estimulando novos estudos científicos (na academia) ao mesmo tempo em que se exigia novas metodologias no campo do ensino (na escola).

Adicionado a isso, destaca-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), normativa que regulamenta o ensino das escolas brasileiras e influencia diretamente a produção dos materiais pedagógicos, atuando como regente operacional dos livros didáticos (TOMASI, 2021). A partir de um conjunto de competências e de habilidades relacionadas à aprendizagem desde a educação infantil até o ensino médio, a BNCC propõe o ensino da língua portuguesa evidenciando, sobretudo, a multiplicidade de linguagens e as diversas formas de manifestações delas. Nesse documento, a palavra semiótica e suas derivações são citadas 102 vezes, conforme Silva e Reis (2021, p.144).

A evocação da semiótica nessa normativa foi comentada por Teixeira (2021, p.165)

A BNCC é um documento pragmático, regulatório e normativo. Não discute teorias, não apresenta com clareza suas bases teóricas e fixa competências e habilidades associadas ao domínio de determinados conteúdos. Por esse caráter pragmático, emprega termos teóricos de modo muitas vezes indeterminado e associado ao uso do senso comum. É o caso dos termos “semiótica” e “multissemiótica”, usados quando a BNCC se refere a manifestações não verbais. Como põe grande ênfase no campo jornalístico-midiático, a BNCC valoriza a leitura de textos multimodais, ou do que chama de multissemióticos.

De acordo com a citação, há um equívoco ao considerarmos o tratamento do termo na concepção da semiótica discursiva, já que ela se ocupa de todos os tipos de textos, independentemente das linguagens que os integram. No escopo da semiótica, há um modelo previsível, aplicável aos textos mais diversos, incluindo o verbal, o visual, o pictórico, o musical, o audiovisual, o gestual, e as mais variadas formas de combiná-los em sincretismo.

A semiótica discursiva estabelece critérios teóricos para o estudo do texto como um elemento analisável no qual podemos detectar estruturas na configuração de qualquer linguagem: no texto verbal de um poema, no texto visual da fotografia, no texto verbovisual das histórias em quadrinhos ou, ainda, no texto audiovisual do cinema, da televisão etc. É nesse sentido que a semiótica se define como teoria do texto e da significação, ocupando-se, essencialmente, da produção de sentido (TEIXEIRA, 2014, p.315).

É importante salientar que os textos sincréticos não são e não devem ser estudados como o produto de uma soma de linguagens. O conceito de sincretismo excede à ideia de (re)união de diferentes linguagens, pois trata do funcionamento de várias linguagens que se manifestam de modo simultâneo criando um significado único.

Em suma, o interesse de tal estudo concentra-se no mecanismo que rege a integração dessas linguagens, e a maneira pela qual elas se conectam, se comunicam e se ressignificam num mesmo contexto, na formação de um sentido globalizante de potencial comunicativo.

Quanto à análise dos textos sincréticos, Teixeira (2009, p.47) adverte que devem ser “tratados tanto na particularidade de sua materialidade própria quanto em sua qualidade geral de discursos concretizados em textos”, pois a prática de análise não se resume em um modelo de semiótica sincrética, mas sim na simultaneidade de modelos diversos convocados e ajustados às semióticas mobilizadas no texto em questão. De acordo com Teixeira (2009, p.61),

[...] a própria prática da análise demonstra não ser possível operar com “modelos”, mas com categorias que tanto devem adequar-se às diferentes materialidades sensoriais – textos verbovisuais, audiovisuais, cancionais etc. – quanto precisam referir-se a procedimentos enunciativos gerais.

O sincretismo tem manifestações diversas a depender do objeto. Isso impede a metodologia fixa. Cada análise precisa mapear as relações existentes e identificar a predominância de um ou mais tipos de sincretização existente. No âmbito didático fica mais difícil encontrar relações eficientes, porque a editoração é responsável por grande parte da expressão e materialização dos conceitos propostos em materiais voltados ao ensino.

Mesmo com a diversidade de livros didáticos presentes no mercado editorial, é provável que, na maioria dos casos, possam ser tratados como um objeto sincrético, admitindo-se a coexistência de linguagens em sua estrutura geral. No entanto, há muitos projetos inconsistentes, tanto no âmbito didático quanto no editorial.

Isso acontece, provavelmente, quando não há sincronicidade entre os elementos autorais e editoriais, considerando o aspecto multidisciplinar na produção coletiva de um livro didático. Ele é resultado de uma coautoria que envolve o autor e todo o fazer editorial. Se a editoração apresentar incompatibilidades, por melhor que seja o conteúdo, haverá prejuízo da mensagem principal, a significação global é afetada e, muitas vezes, distorcida, ineficiente.

Pode-se dizer que o sincretismo é observável, mas nem sempre o tipo de relação entre as linguagens funciona como estratégia didática eficaz. É preciso que haja nessas obras didáticas as manifestações resultantes de um processo capaz de gerar complementariedade, ressignificação ou ainda redirecionamento que possa ampliar ou controlar os sentidos e a abrangência da significação pretendida como efeito de sentido, como demonstramos nas análises do capítulo 5.

Quanto aos livros didáticos em exame nesta pesquisa, apresentam verbovisualidade proeminente, em que o verbal e o visual possuem relações complexas, passíveis de descrição e análise.

Os capítulos dos livros, nomeados pelos autores como “lições”, são objetos sincréticos, ou seja, formados por textos que sincretizam elementos verbovisuais, verbais e visuais.

Nesse sentido, os livros didáticos de Savioli e Fiorin (1990, 2002) serão considerados neste estudo sob duas perspectivas: (A) em sua totalidade, como objeto sincrético por si só; e (B) como “suporte” no qual estão presentes algumas variedades de textos sincréticos que cumprem funções didáticas.

Como objeto sincrético, analisado em sua totalidade, destaca-se que as marcas enunciativas encontradas na composição editorial e no *design* gráfico condizem com o propósito metodológico dos textos visuais e verbovisuais nos livros didáticos em questão: demonstramos, mais adiante, a manipulação do enunciatário por meio dos textos sincréticos, quando considerados acessórios motivacionais e instrucionais; e quando o enunciador se utiliza de tais textos como aparato, como componentes que relacionam, integram, introduzem e complementam os textos verbais, ou seja, o conteúdo didático de língua portuguesa.

Constata-se isso pelos elementos editoriais, como capas, sumários, organização de capítulos e distribuição das figuras e dos esquemas no âmbito da diagramação, tendo em vista

que essa organização visual pode estabelecer relevâncias didáticas, enfatizar certos conteúdos, direcionar o método de ensino e o de leitura, interferindo, de modo geral, na produção dos efeitos de sentido. Além disso, esses elementos formais introduzem importantes discussões em torno do discurso didático e de suas relações com o discurso editorial.

Por outro lado, se considerado como “suporte”, no qual estão inscritos textos sincréticos como parte do conteúdo das “lições”, têm-se a recorrência de ilustração em nanquim, fotografias, publicidades, desenhos, pinturas, apresentadas com frequência como adjuvantes da composição do capítulo dos livros didáticos analisados.

Sabe-se que certos gêneros são utilizados com frequência para desenvolver determinados conteúdos (seja focados no estudo dos fenômenos da língua, seja introduzindo reflexões em torno da literatura). Com frequência, em livros didáticos variados produzidos ao longo do tempo, as publicidades parecem ser colocadas a serviço do estudo da língua, dos fenômenos gramaticais e semânticos, enquanto as artes plásticas, a fotografia, a arquitetura ensejam, muitas vezes, o ensino de literatura.

Contrariando essa tendência, nos livros de Savioli e Fiorin (1990, 2002) encontra-se a literatura intrinsecamente ligada ao ensino de leitura e de redação, ao passo que as imagens (concentrando os gêneros citados que as classificam) figuram relações de sentido com o conteúdo teórico proposto por meio de mecanismos enunciativos e estratégias didáticas.

3 A ENUNCIÇÃO E OS TEXTOS SINCRÉTICOS

A enunciação é o conceito mais caro às teorias do discurso. Embora seja concebida como atividade linguageira ligada ao momento da fala por alguns, e considerada como ato singular irrepetível por outros, há consenso entre as diferentes correntes teóricas sobre a definição do termo como processo que tem como produto o enunciado.

Em semiótica do discurso, a enunciação é tratada, tradicionalmente, como “instância” responsável pela discursivização, ancorada nas proposições de Benveniste (1976). Este, concebe uma teoria da enunciação considerando a “instância” o lugar de mediação entre a língua e a fala, em que um *eu* e um *tu* necessariamente são instaurados em qualquer processo comunicativo. Greimas é, declaradamente, depositário das ideias de Benveniste e alarga o conceito de enunciação a fim de descrever os mecanismos do texto e do sentido. Segundo Fiorin (2017, p. 970) Greimas reformulou a teoria da enunciação para “explicitar a construção do texto, precisou-a com a operação de debreagem enunciativa e enunciva e ampliou-a com as operações de embreagem e convocação.” A enunciação é, entre outras acepções, o lugar de exercício da competência semiótica, sendo, ao mesmo tempo, a instância de instauração do sujeito (da enunciação) (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p.167).

Essa estruturação da enunciação pressupondo um enunciado comporta duas instâncias: a do enunciador e a do enunciatário; o primeiro é o destinador implícito da enunciação; e o segundo é o destinatário também implícito no ato comunicativo.

O efeito de totalidade subjaz a composição do texto sincrético sendo obtido por meio de uma estratégia discursiva, elaborada, sobretudo, por um enunciador. A existência do enunciador requisita, necessariamente, a existência de um enunciatário, que é sempre pressuposto na elaboração do enunciado. Juntos, nesse processo enunciativo, enunciador e enunciatário são os “sujeitos da enunciação”, termo sinônimo de enunciador porque recobre as duas posições actanciais e engloba o enunciatário como sujeito atuante, produtor do enunciado (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 171).

A estratégia discursiva é operada pelo sujeito da enunciação marcada pela discursivização, a colocação em discurso das estruturas narrativas, projetando no enunciado informações e valores representados por dêiticos. Os dêiticos definem marcações de pessoa, de tempo e de espaço no discurso, podendo ser compreendidos de modo implícito ou explícito, ou seja, captados na enunciação enunciada ou enunciva.

A problemática da enunciação é o ponto de partida para o exame da estratégia enunciativa dos livros didáticos, de como ela organiza todos os elementos e indica o tipo de relação estabelecida entre enunciador e enunciatário.

Os indícios de tal relação aparecem no sincretismo das lições, na manutenção de vínculos entre verbal e o visual, na própria montagem verbovisual, ou seja, na cobertura responsável pela totalidade do objeto. A relevância dada aos textos visuais no material do corpus selecionado solicita definição de um ponto de vista quanto às tendências metodológicas que coexistem no âmbito da semiótica discursiva, considerando o desenvolvimento recente de estudos científicos que coadunam a noção de enunciação ao fenômeno visual.

As correntes de estudos europeias têm adotado a perspectiva da imagem enquanto elemento independente e suficiente para a produção de sentido, ou seja, prescindindo da relação com o elemento verbal.

Estamos hoje à procura de uma concepção da enunciação das semióticas ditas “visuais”, que não seja nem um empréstimo direto da enunciação das semióticas verbais, nem uma extrapolação a partir das análises das manifestações da “enunciação enunciada” na imagem. A enunciação das semióticas verbais se baseia em dois conjuntos conceituais bem estabelecidos: de um lado as operações de debreagem e de embreagem, e de outro as relações dêiticas que decorrem das primeiras (DONDERO; FONTANILLE, 2012, p.26).

É visível no trecho citado a preocupação dos semioticistas com o problema da análise de objetos semióticos ligados à visualidade, da necessidade de olhar para o visual como manifestação de sentido singularizada. A hipótese é realmente válida para objetos de estudo ligados à arte (pintura, escultura, ópera, dança). No entanto, o mais importante a extrair dessa citação é a afirmação daquilo que deve ser evitado, a aplicação de qualquer método que reproduza as práticas já instituídas para as linguagens verbais, tendo em conta as particularidades de cada expressão. A enunciação é uma problemática genuinamente voltada ao verbal e é por isso que os novos estudos procuram uma “concepção” partindo do que já se conhece em matéria de análise linguística.

Nos afastamos dessa abordagem porque a proposta deste trabalho não inclui materiais puramente visuais. As análises desta tese visam à relação de interdependência entre linguagens coexistentes que, sincretizadas, produzem um enunciado único, descartando a possibilidade de enunciados apartados. Ao estabelecer o sincretismo como esteira de análise partimos do

processo de neutralização do sentido em que o verbal e o visual são componentes presentes na totalidade significante.

Em suma, a noção de enunciação serve para explicar os mecanismos que compõem os textos sincréticos, na medida em que a decomposição é necessária para mostrar o jogo discursivo encoberto pelas relações entre enunciador e enunciatário, e pela interação entre enunciados verbais e verbovisuais. Um enunciado sincrético, embora formado pela diversidade, resulta de um movimento, de um ato enunciativo unitário.

Além disso, ao escolher conjugar diferentes linguagens, o sujeito da enunciação tem mais chances de obter a adesão do enunciatário, dificultando a resistência à manipulação¹². De acordo com Gomes (2009, p.216), o sincretismo:

Permite também arranjos mais apurados na manifestação de conteúdos. Por um lado, os diferentes modos de presença dessas linguagens na página produzem efeitos de sentido particulares e, por outro, suas qualidades significantes instauram limitações ou possibilidades de expressão de certos conteúdos. A linguagem verbal, por exemplo, é mais adequada para a comunicação de conteúdos abstratos, por suas qualidades icônicas, concretiza mais eficazmente os temas, produzindo efeito de realidade.

Se a linguagem verbal oferece matéria mais eficiente para tratar o abstrato, a linguagem visual tem suas qualidades para modificar as relações de sentido mais imediatas ligadas às estruturas sensíveis e às inteligíveis. A imagem é, em qualquer estado de manifestação (ilustração, pintura, fotografia, ou tipografia como suporte significante do verbal), por si mesma, “presença” (LANDOWSKI, 2002, p.126), o que significa dizer que o conjunto de formas, cores, traços, vão além do suporte de conteúdo porque são capazes de suscitar o sensível, modificando as relações de sentido mais básicas vinculadas às estruturas inteligíveis. Utilizando a via da percepção, a imagem captura a atenção mais facilmente e funciona para imprimir em nós a sua marca significante.

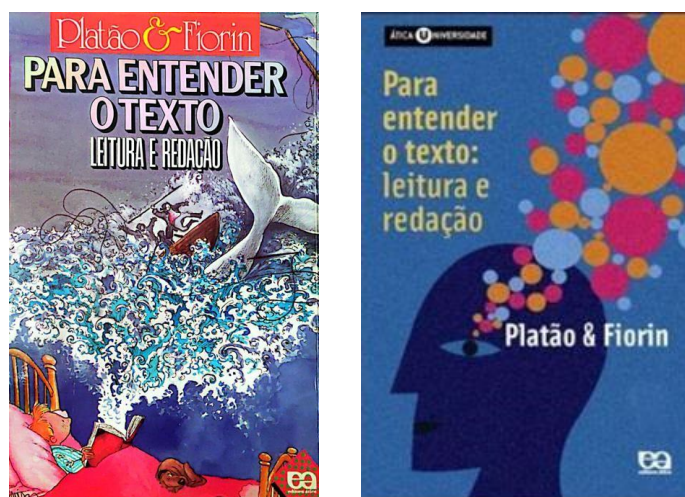
Sem concorrência, ambas as linguagens, juntas, conjugadas, constituem ferramenta potencial nas mãos do sujeito enunciador. Sem prescindir da significação global do texto, cada linguagem executa uma função particular, pois os conteúdos veiculados interagem de maneira diferente. A correlação entre as linguagens sincretizadas são descritas e utilizadas como método de análise das lições didáticas no capítulo 5 desta tese.

¹² Manipulação considerando as relações entre enunciador e enunciatário no estabelecimento da fíducia no processo comunicativo.

3.1 “Para entender” as “Lições de texto”: a enunciação na descrição dos livros didáticos

A descrição, em semiótica do discurso, pode ser uma ferramenta produtiva ao analista, pois, entre outros procedimentos de análise, funciona para a apresentação, o reconhecimento e o detalhamento do objeto de estudo com qual se trabalha¹³. É nessa perspectiva que descrevemos, a seguir, algumas particularidades dos livros didáticos que analisamos, apontando, concomitantemente, ocorrências em que emergem da enunciação contornos de um discurso que tem como base o sincretismo de linguagens, sendo o visual e o verbal, elementos significantes do campo editorial e didático. Começamos, então, pela obra *Para entender o texto: leitura e redação*. Esse livro foi publicado em 1990, chegando a 17ª edição em 2007, ocasião em que o volume ganhou a reedição da capa e do prefácio. Segundo Cortina (2015, p.30), o fato de atingir a 17ª edição permite reconhecer que a obra atingiu o patamar dos *best-sellers*¹⁴, podendo ser considerada um “*best-seller*” dos livros didáticos no Brasil, devido à acolhida positiva entre os professores de língua portuguesa do ensino médio, que adotaram essa obra. Apresentamos, a seguir, a capa da edição original e da versão reeditada.

Figura 1 - As capas do livro *Para entender o texto: leitura e redação*



Fonte: Savioli e Fiorin, 1990 e 2007.

¹³ Greimas e Courtés (2013, p.129) afirmam que “no nível da organização discursiva, chama-se também descrição uma sequência de superfície [...], postulando, implicitamente, que suas qualidades formais autorizam submetê-la à análise qualificativa”.

¹⁴ O termo *best-sellers* é usado com propriedade por Cortina (2015, p.30) porque em pesquisa de livre-docência trabalhou com os *best-sellers* editados no Brasil desde os anos 1960 até os anos 2010. Ainda que o *corpus* da pesquisa nada tenha a ver com os livros didáticos, o parâmetro para a identificação das obras que atingem esse patamar é válido cientificamente.

Há um fator relevante nesse livro didático entre os demais produzidos até então: a abordagem didática como inovação. Trata-se da primeira obra, de que se tem conhecimento, baseada integralmente na concepção teórico-metodológica da semiótica discursiva. Constatase, nele, que conteúdo didático e organização editorial seguem a mesma lógica – a do percurso¹⁵ progressivo como descoberta do sentido – percorrendo estruturas e elementos mais simples até alcançar ideias mais complexas e abstratas, como mostram as análises do capítulo 4 desta tese.

Para entender o texto: leitura e redação está dividido em 44 lições dispostas numa progressão de conteúdos que concebe a leitura como um processo, conduzindo o leitor a abstrações, gradativas e crescentes, à medida em que avança na ordem proposta pelos autores. Tal informação consta no prefácio, seção na qual toda a distribuição dos capítulos (ou “lições”) é justificada, bem como o agrupamento dos temas com base no percurso gerativo de sentido.

Paralelamente à produção autoral (de conteúdo), destaca-se a ordenação gráfica e editorial. Capa, títulos, imagens e ilustrações são partes significativas na totalidade a ser analisada.

Sabe-se que os livros didáticos, de modo geral, tentam despertar o interesse dos alunos para aquilo que poderia ser considerado “pouco atrativo”. Por essa razão, são produzidos de maneira que a linguagem visual, além de ressaltar diferentes modos de acesso ao conhecimento, participe na construção de estratégias próprias do “mercado” editorial – o que amplia os significados nelas construídos. Nesse sentido, portanto, o livro didático de língua portuguesa é concebido tanto como instrumento de aprendizagem escolar, quanto produto de consumo do mercado editorial.

O projeto gráfico-editorial de *Para entender o texto: leitura e redação* é menos elaborado em recursos visuais, se comparado ao livro *Lições de texto: leitura e redação*. Quanto ao uso de cores, é monocromático, sendo as ilustrações e as imagens em preto e branco. Quanto aos elementos visuais, apresenta além da capa, imagens em página completa, introduzindo cada lição. Sobre a composição da capa, consideramos relevantes as seguintes características:

- a) O título pode direcionar o entendimento da ilustração se buscarmos o significado homologado no espaço da capa e da orelha do livro (como extensão dela). Tal hipótesereforça o sincretismo da capa e a eficiência da linguagem verbovisual para determinadosefeitos de sentido.

¹⁵ O termo “percurso” é utilizado aqui de acordo com Greimas e Courtés (2013, p.362) que adicionam a noção de progressividade à disposição linear e ordenada dos elementos entre os quais se efetua, sendo tal progressão de um ponto teórico a outro, por meio de instâncias intermediárias.

- b) Tipografia e *design* gráfico¹⁶ como elemento de diferenciação e de identificação de informações sobre a obra e seus objetivos; e como norteadores do conteúdo das ilustrações e das imagens.
- c) Cores, formas e distribuição dos elementos na página são traços formalísticos da expressão que manifestam as projeções enunciativas do sujeito da enunciação na capa. Por meio da descrição e da análise da plasticidade (pela metodologia vinculada ao desenvolvimento da semiótica visual) é possível fazer a apreensão do conteúdo, atingindo níveis mais profundos e complexos de leitura.
- d) No visual da ilustração predominam traços de narratividade, conceito que possibilita o mergulho no nível mais abstrato e profundo do texto. Assim, torna-se possível depreender, pela ilustração da capa, desde uma aventura livresca que entretém e motiva, até a retomada intertextual com os clássicos literários iconizados por cenas que sintetizam o enredo¹⁷.

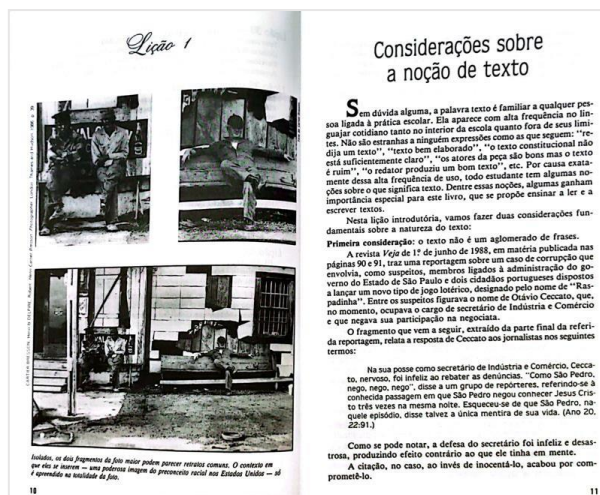
Cada item aqui listado é desenvolvido com detalhes no capítulo 3, sobre a estruturação paratextual dos livros.

Ainda sobre o estudo dos efeitos de sentido da ordenação gráfico-editorial dessa obra, quanto às páginas introdutórias de cada lição, vamos observar uma padronização no início de cada capítulo. Na figura a seguir, a “Lição 1” é exemplo dessa estratégia visual que se repete a cada lição: na página do lado esquerdo há uma configuração visual ou verbovisual formatada com imagens (fotografias, pinturas, publicidades) ou com ilustrações.

¹⁶ Não será feita abordagem ampla sobre história do uso ou da arte que envolve o desenvolvimento e o uso da tipografia e do *design* gráfico. No caso das análises dos livros didáticos, pretende-se comentar o papel indireto que desempenham na estética da página e as relações que mantêm com o visual, afetando a percepção do leitor.

¹⁷ As isotopias permitem associar a aventura que tematiza o desenho da capa ao livro *Moby Dick*, de Herman Melville, como ilustração alusiva.

Figura 2 - Página introdutória monocromática



Fonte: Savioli e Fiorin (1990).

Do lado direito da página, aparece o título da lição, seguida de um texto (frequentemente literário) usado para expor os conceitos teóricos sobre a leitura e a análise de textos. É importante ressaltar que não há outros enunciados visuais no interior dos capítulos. Apenas na abertura da lição o elemento visual ou verbovisual está presente. Nele, observa-se que os mecanismos de elaboração têm como base a teoria exposta no capítulo.

Com o espaço temporal de seis anos após o lançamento de *Para entender o texto: leitura e redação*, publicou-se, em 1996, o livro *Lições de texto: leitura e redação*¹⁸, chegando à 5ª edição em 2006 (tendo somente a capa e o prefácio alterados). Importa apontar comparações, nas descrições a seguir, porque há conexões entre as duas obras quanto ao conteúdo publicado. Em razão de citá-las em frequentes contrapontos, utilizamos, doravante, as abreviaturas PET para o livro *Para entender o texto: leitura e redação* e LDT para *Lições de texto: leitura e redação*, respectivamente, hierarquizando as obras conforme a data de publicação já exposta.

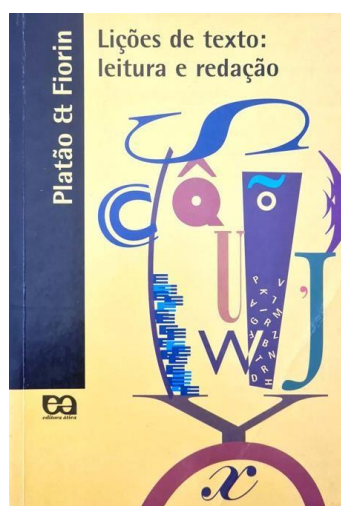
O projeto gráfico e a edição de imagens destacam-se no LDT com o uso ostensivo das cores (em desenhos, quadros, títulos) e das imagens (configurando sumário, página de introdução do capítulo, abertura da lição e proposta de redação). Em consonância com Cortina (2015) vamos explorar esses elementos editoriais partindo deles como indícios de que o elemento visual é colocado em evidência, estrategicamente, não apenas porque seguem uma tendência dos demais livros didáticos daquela época, mas também porque sua produção coincidia com as efervescências dos estudos semióticos no campo do visual e,

¹⁸ Neste estudo utilizamos a edição de 2002.

consequentemente, do verbovisual, firmando coerência com as bases da semiótica discursiva, com vistas ao desenvolvimento e à aplicabilidade do semissimbolismo.

Embora mais abstrata (em relação à capa original de *Para entender o texto: leitura e redação*), a capa do LDT parece sintetizar as ideias trazidas pelo título da obra, sugerindo que as letras configuram o perfil humano.

Figura 3 - Capa do livro Lições de Texto: leitura e redação



Fonte: Savioli e Fiorin (2002).

A simplificação pode ser considerada fator positivo e coerente com a edição das demais peças gráficas que compõem esse volume, que nos interessa para analisar as relações de conteúdo e de expressão, ou seja, na composição do verbal e do visual como partes de uma unidade. Desse modo, ressalta-se a distribuição dos capítulos em “lições” (assim como vemos em PET, reduzidas a 25 lições. As temáticas são semelhantes àquelas já publicadas em PET (algumas se repetem, inclusive). Apesar da reiteração temática das lições, as abordagens dos textos visuais em LDT desencadeiam efeitos de sentido diversos nessa obra, o que altera as estratégias didáticas, pois o tipo de relação estabelecida entre o verbal e o visual define a significação global, conforme demonstramos mais adiante.

Figura 4 - Disposição dos elementos visuais em *Lições de texto: leitura e redação*

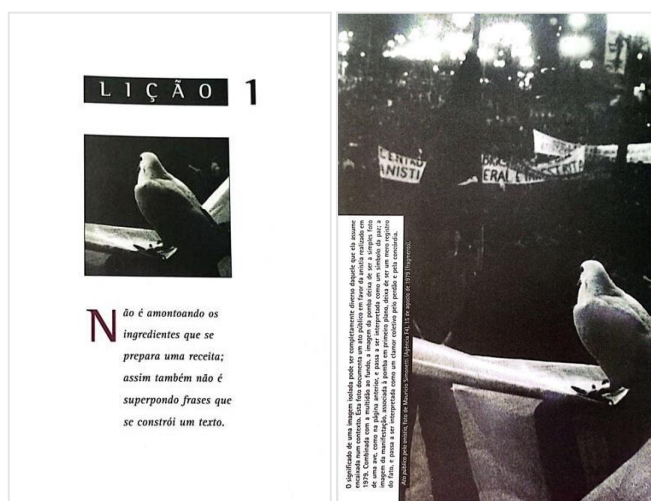


Fonte: Savioli e Fiorin (2006).

Apresentamos, na figura 4, a capa da versão atualizada de *Lições de texto: leitura e redação* (LDT) ao lado do sumário configurado em linguagem verbovisual. Essa capa é o único elemento gráfico que se altera na reedição de 2002. Nessa montagem os quadros que preenchem a capa e o sumário são os mesmos fragmentos, que se repetem nessas seções para sintetizar o componente visual que é trabalhado em cada “lição”.

No sumário, dividem-se as lições por elementos gráficos em fundo de cor preta, acompanhados de uma figura, que, por sua vez, corresponde ao elemento visual que introduz cada capítulo teórico.

Figura 5 - Página de introdução de uma lição (frente e verso)



Fonte: Savioli e Fiorin (2002).

Apresentamos, na figura 5, o padrão gráfico dos elementos visuais na composição das páginas que introduzem as lições. Queremos mostrar, por enquanto, a repetição do fragmento de imagem que já fora visto na capa e no sumário, e a página preenchida pelo componente visual que se integra ao conteúdo teórico (verbal), antecipando conceitos e mecanismos da lição da qual faz parte.

Ultrapassando os limites da informação referencial comum à seção “sumário”, esses detalhes, bem como o *design* gráfico e a inserção de imagens, são recursos também voltados ao motivacional, agindo pelas vias da percepção e da sensibilidade para persuadir o leitor (a um fazer-fazer), buscando-se a aceitação dele para esse “convite” à leitura e ao estudo dos tópicos da obra.

3.2 A influência do fator editorial nas estratégias didáticas

A partir do cotejamento das obras didáticas, observamos o papel da visualidade no projeto editorial, discutindo a efetiva participação dela nas estratégias didáticas utilizadas para o ensino de leitura e de produção textual. As imagens que aparecem em cada seção dos livros, desde a capa, o sumário até a divisão e as subdivisões de cada capítulo, revelam uma abordagem visual harmonizada com os conteúdos trabalhados nos textos teóricos.

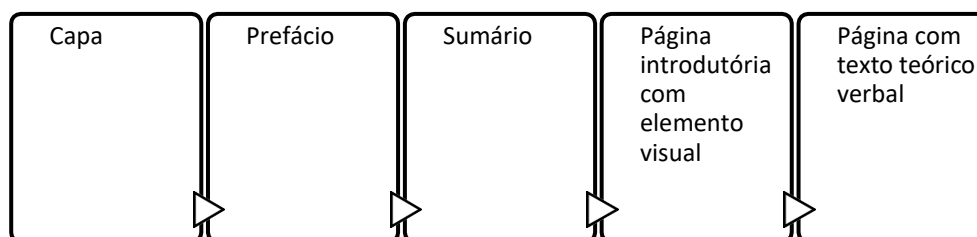
Colocando os livros lado a lado, não há como negar as similaridades: começando pelo subtítulo *leitura e redação*; avançando para o sumário na repetição de alguns títulos e temáticas trabalhadas nos capítulos (inclusive a disposição metodológica dos conteúdos seguindo os níveis do percurso gerativo de sentido); e, por último, pela nomeação das seções (“lições”).

O processo de edição segue padronizações comuns a qualquer obra. Seções obrigatórias como capa, prefácio ou apresentação, sumário, páginas capitulares (marcando o início dos capítulos) frequentemente são organizadas nessa sequência. A ordenação e a progressão estável são fatores ligados à legibilidade, criatividade e singularidade no projeto gráfico. Se por um lado a equipe editorial subordina-se às coerções normativas da edição, por outro lado, ganham liberdade na seleção e na montagem de um visual estratégico que traduza a concepção temática da obra e que ganhe adesão do mercado.

Em conjunto com os autores, já tendo conhecimento e aprovação do texto a ser publicado, a equipe editorial define o projeto gráfico e o diagrama da obra. Essas ações podem ser concomitantes, pois muitas particularidades desse planejamento auxiliam na diagramação, como, por exemplo, a dinâmica da integração entre imagem, texto e elementos gráficos.

Nesse planejamento, a organização e a escolha dos elementos gráficos e editoriais criam uma tendência de leitura, conduzindo o leitor pela progressão e pela linearidade, conforme mostra o esquema a seguir.

Quadro 1 - Disposição dos elementos gráficos editoriais constitutivos do livro



Fonte: Elaboração própria.

A noção de percurso¹⁹ como progressão pode ser aplicada tanto à lógica editorial quanto à pedagógica dos capítulos dos livros analisados. Por meio de estratégias composicionais ligadas à linguagem visual (edição, *design* de conteúdo), a organização desse material didático gera no leitor um processo de identificação com o que lê.

Essas estratégias são importantes porque materializam um discurso editorial. Valendo-se de elementos como tipografia, alternância de cores, organização e disposição de figuras, espaços, escolha de imagens, entre outros, as práticas editoriais produzem significados que interferem na leitura e, como já mencionamos, enfatizam determinados valores, buscando seduzir o leitor.

Nenhum leitor permanece indiferente à paginação ou à organização indireta que as escolhas tipográficas das páginas podem desempenhar em relação aos textos que afetam (GENETTE, 2009, p.35). Esses elementos gráficos desencadeiam sentidos (relacionados à estesia, à percepção, e ao sensível) e produzem efeitos de sentido por meio das projeções de enunciação. A embreagem e a debreagem são procedimentos discursivos de instauração das “projeções da enunciação”, em que eu/tu se opõem a ele/eles, dependendo da intencionalidade do enunciador que manipula o discurso para obter graus de presença no enunciado, gerando aproximação ou distanciamento entre ele e o enunciatário. No caso da montagem gráfica em análise, a ordenação é o simulacro da objetividade, na tentativa de tornar sutil, abstrato e subentendido o processo de edição.

¹⁹ Conforme Greimas e Courtés (2013, p.362).

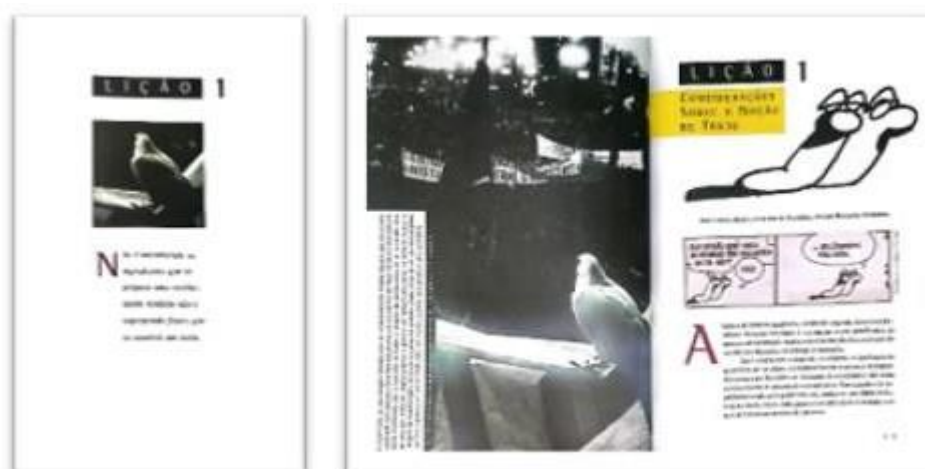
Muitas construções enunciativas são provenientes do *design* gráfico. Pelo menos duas dessas construções devem ser mencionadas quando tratamos dos livros didáticos: **(i) a tipografia** dos títulos, integrada ao verbal ou associada à visualidade (imagem, fotografia, ilustração, história em quadrinhos, charges etc.); **(ii) a criação de páginas capitulares** que marcam o início de seções e se diferenciam pelo conteúdo, pelo posicionamento e pelas relações estabelecidas com as demais páginas. A primeira relacionada às configurações de PET; e a segunda ligada aos modos de organização de LDT, conforme as figuras a seguir:

Figura 6 - A tipografia usada nos títulos



Fonte: Savioli e Fiorin (1990, p. 9-11).

Figura 7 - Ordenação das páginas capitulares

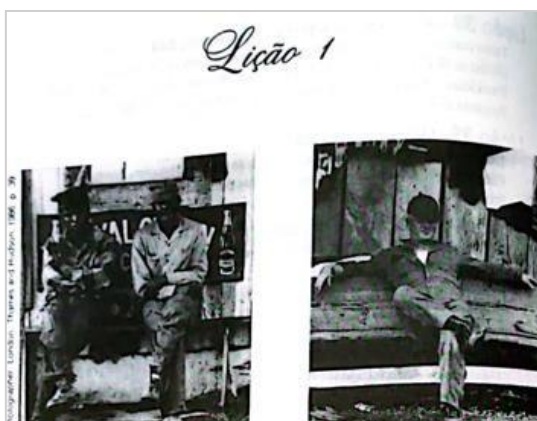


Fonte Savioli e Fiorin (2002, p. 11-13).

Essas figuras mostram que o título e os intertítulos superam a mera identificação dos tópicos. Eles são usados para criar delimitações e englobamentos, ou seja, demarcam os espaços entre as seções e os demais elementos no interior das lições. Ao mesmo tempo, promovem agregações de sentido, quando, durante a leitura, associam-se ao visual da imagem ou à organização do conteúdo verbal.

Na figura a seguir, os efeitos visuais e os efeitos de sentido emanados da tipografia, onde se lê “Lição 1”, em fonte caligráfica, assemelha-se à letra manuscrita, cursiva. Como efeito visual, destaca-se o uso intencional desse *design* de letra rebuscada, que tem potencial comunicativo para expressar elegância, criatividade, singularidade, ornamento, tradicionalismo e requinte, em qualquer contexto que aparece. No caso dos livros didáticos, o uso dessa tipografia pode recuperar tal ideia, conferindo, de modo implícito, essas possibilidades de leitura; ou, ainda, lembrando a escrita à mão, como anotações pertinentes no caderno de um estudante. Vejamos o potencial plástico no contexto da montagem visual:

Figura 8 - A tipografia integrada ao visual da página



Fonte: Savioli e Fiorin (1990, p. 9-11).

Como efeito de sentido, podemos ver na Figura 8, por meio de um recorte da página de introdução da *Lição 1 – Considerações sobre a noção de texto*, a integração da tipografia na organização visual da página e na sua identificação. Há, nessa página, o sincretismo de duas semióticas distintas, a verbal escrita, manifestada por meio dos elementos grafemáticos, e a visual, manifestada nos elementos plásticos. O exemplo é instrutivo quanto às possíveis estratégias do sujeito da enunciação, uma vez que tal superposição entre verbal e visual tem por efeito potencial para incitar diferentes canais sensoriais. Decorre disso a percepção do enunciatário atravessada pelo sensível e pelo inteligível, em que há suspensão do cognitivo para instalação de um breve momento passional.

Quanto às páginas capitulares, temos o exemplo das páginas que abrem os capítulos de *Lições de texto* (colocadas na mesma sequência em que aparecem no livro), mostrando-se em três variações (ver figura 7). A página da esquerda é a apresentação do capítulo, feita pela montagem de uma imagem em recorte (pomba focalizada), seguida de uma epígrafe²⁰. Na página do centro dessa figura há um elemento visual (com a imagem da mesma pomba em contexto novo). E, por fim, a página da direita introduz o componente teórico pela linguagem verbal, com novos elementos visuais da tipografia e da ilustração, atualizando a leitura e, conseqüentemente, os sentidos. A relação entre linguagem verbal e linguagem visual em uma mesma página é discutida em análise no capítulo 5.

3.3 Discurso didático e discurso editorial

O livro didático de língua portuguesa (LDP) pode ser concebido como instrumento de aprendizagem escolar na mesma medida em que constitui um produto do mercado editorial. Assim como na concepção de livros “vendáveis”, não escolares, em que o caráter publicitário e comercial dita as características editoriais, também o visual (*design* e organização gráfica) de livros didáticos concentram em sua tipologia previsibilidades responsivas, como motivação e sensibilização, a fim de suavizar o “dever” que ronda o “fazer” escolar. Por ter em suas bases essa dualidade, o LDP abriga em sua totalidade significativa a presença de dois tipos de discursos que se combinam: o discurso didático e o editorial.

Sabe-se que o processo de edição de livros é complexo e pode interferir no projeto pedagógico, ou seja, na competência didática da obra. Ao confrontar esses dois discursos recuperamos os procedimentos semióticos dos quais se valem as obras com finalidade didática para promover as relações entre enunciador e enunciatário. O processo de discursivização nos livros didáticos materializa valores editoriais: científicos e didáticos, como projeções de um enunciador; e escolares e mercadológicos, na pressuposição de um enunciatário-leitor, estudante ou didata, identificando nessa relação o lugar da própria realização do contrato fiduciário (SCHWARTZMANN; GRANATO, 2019, p. 209).

O discurso didático está inserido no universo educacional da pedagogia e da didática. Sintetizados em seu interior, o caráter pedagógico e o didático conferem a ele uma essência

²⁰ Conforme Savioli e Fiorin (2002, p.11), a epígrafe diz: “Não é amontoando os ingredientes que se prepara uma receita; assim também não é superpondo frases que se constrói um texto.”

formadora. De acordo com a proposta da semiótica discursiva, Greimas (1979, p. 4) irá afirmar que o discurso didático é definido por sua finalidade como uma transmissão eficaz de saber e, portanto, esse discurso expõe o problema da natureza do saber a ser transmitido:

Colocando-se do ponto de vista do estudante e o considerando como um sujeito destinado a ser investido de um novo saber, podemos defini-lo ora como um sujeito do fazer – e, então, os investimentos eficazes terão como consequência constituí-lo como sujeito competente – ora como um sujeito de estado – e o discurso didático procurará estabelecê-lo como um sujeito realizado. Sob outro ponto de vista, segundo a natureza dos investimentos – sejam modais, sejam propriamente semânticos – podemos distinguir, enquanto objetivo visado pelo discurso didático, a aquisição da competência modal e da competência semântica. Tal classificação busca dar definições semióticas precisas dos objetos de valor a que devem visar os programas narrativos subjacentes aos discursos didáticos. (GREIMAS, 1979, p. 4 – tradução nossa).²¹

O discurso didático relaciona-se à competência²² dos sujeitos, no caso, os estudantes que não apenas devem “saber-fazer”, mas que também precisam “saber-ser”. Esse parece ser o escopo dos livros com finalidades didáticas porque sintetizam um destinador-social, “detentor de saber” que instrumentaliza o destinatário (o estudante ou o professor), organizando seu percurso narrativo a fim de que ele adquira competência e entre em conjunção com um objeto-valor, o saber, tornando-se, assim, um sujeito “qualificado” ou competente para realizar um *fazer*.

Em semiótica discursiva, a manipulação ocorre quando um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer ou a dever-fazer algo. Quando o livro é organizado, no âmbito editorial, as estratégias enunciativas contidas na capa, no sumário e na organização dos capítulos visam à manipulação do público-alvo pela sedução. Caracterizado por um dever-fazer-saber, o livro é estruturado para despertar um “querer”. Nesse caso específico, um querer-saber. Por meio de estratégias composicionais da linguagem visual (edição, *design* de conteúdo), o livro suscita a

²¹ *En se plaçant du point de vue de l'enseigné et en le considérant comme un sujet destiné à être investi d'un savoir nouveau, on peut le définir tantôt comme un sujet de faire – et alors les investissements efficaces auront pour effet de le constituer en tant que sujet compétant – tantôt comme un sujet d'état – et le discours didactique cherchera à l'instituer comme sujet existant. D'un autre côté, selon la nature des investissements – soit modaux, soit proprement sémantiques – on peut distinguer, en tant qu'objectif visé par le discours didactique, l'acquisition de la compétence modale et de la compétence sémantique. Une telle classification cherche à donner des définitions sémiotiques précises des objets de valeur que doivent viser les programmes narratifs sous-jacents aux discours didactiques.*

²² O conceito de “competência” é utilizado aqui de acordo com Greimas e Courtés (2013, p.75) considerando-a como uma estrutura modal. Nessa perspectiva, em relação à *performance*, que é um *fazer* produtor de enunciados, a competência é um saber-fazer.

motivação e a atração pelo conhecimento, despertando a identificação do enunciatário-leitor com o que se lê.

O discurso didático integra-se ao discurso editorial nos livros em questão. Enquanto o discurso didático é definidor de uma “essência” pedagógica, o discurso editorial é a definição da “aparência” dos valores em jogo.

Como instrumento pedagógico, o livro didático ainda ocupa lugar privilegiado, tanto no ensino público quanto no ensino privado, sendo objeto de grandes investimentos financeiros e abrindo espaço para publicações frequentes de larga escala. O mercado editorial afilia-se ao âmbito educativo aproveitando a oportunidade de exercer um “dever-vender”, criando projetos gráfico-editoriais que contemplem um “fazer-saber” (distribuição) e um “dever-saber” (competência a ser adquirida).

O discurso didático e o editorial influenciam-se mutuamente, tendo em vista que este, ao integrar o discurso didático, apropria-se de sua essência didática e persuasiva, ganhando força na ascensão de valores e de discursos (ligados ao saber e ao fazer-saber) que configuram suas “aparências” formais e ilusórias.

4 A ESTRUTURAÇÃO PARATEXTUAL DOS LIVROS DIDÁTICOS

Títulos, capas, prefácios, ilustrações são componentes de significação nas obras publicadas em formato de livro. São textos, verbais ou não verbais, que cercam e prolongam a apresentação do livro a fim de torná-lo presente no mundo, receptível para o consumo, e reconhecível para o leitor. Esse conjunto de textos, variado em extensão e aparência, antecedendo e sucedendo o texto principal de uma obra, é estruturado de acordo com um projeto gráfico-editorial que visa a estabelecer a distribuição desses elementos, preocupando-se com o *design*, a estética, a legibilidade e a linearidade de leitura da obra.

Tais elementos têm lugar definido às margens do texto principal, como é o caso do título, do prefácio e do sumário; ou, ainda, localizam-se nas intermediações do volume, figurando o cabeçalho de capítulos, alguns tipos de notas ou páginas introdutórias. Essa categoria de texto é determinada pelo espaço que ocupa, isto é, como se localiza no interior da obra, são chamados de “peritexto” (Genette, 2009). Os peritextos aglomeram-se de modo periférico em torno do conteúdo do livro, e não devem ser confundidos com os “epitextos”, que figuram às mensagens e demais textos externos aos livros (entrevistas, conversas, correspondências, entre outros). Em resumo, ressalta-se, portanto, que o campo espacial do paratexto divide-se em dois: peritexto e epitexto, respectivamente relacionando-se a outros textos internos ou externos à unidade do livro (GENETTE, 2009, p.21).

Esses conceitos parecem mais funcionais quando tomados a partir dos trabalhos de Schwartzmann e Granato (2019) e de Castro (2020)²³ em que os paratextos editoriais de Genette (2009) são debatidos em relação à teoria semiótica. Eles partem do princípio de que os paratextos são um conjunto de práticas²⁴ e de discursos que resultam do estudo dos elementos constitutivos em uma única obra. Castro (2020, p.36) promove algumas aproximações entre o ponto de vista de Genette (2009) e o da semiótica discursiva, indicando “intersecções teóricas entre o que parece ser dois modos distintos de focalizar um problema: o de um conjunto de texto que, em relação, produz efeito de unidade, coesão de sentido”. Nessa mesma perspectiva,

²³ Lembramos também a relevância dos trabalhos de Portela (2008), Schwartzmann (2009) e Cíntia Alves da Silva (2012;2016) relacionados às práticas editoriais e à produção de sentido. Trata-se de pesquisadores semioticistas vinculados ao Grupo de Pesquisas em Semiótica (GPS) da Unesp de Araraquara (FCLar). Como membro desse grupo de pesquisa, compartilhamos pontos de vistas semelhantes, situando esta pesquisa como desdobramento e como produto das discussões do GPS.

²⁴ Esse termo é dual podendo ser compreendido em sua acepção comum ou vinculado ao conceito de “Prática semiótica” proposto por Fontanille (2008).

Schwartzmann e Granato (2019) analisam os mecanismos enunciativos de um livro paradidático, sendo o conceito de peritexto tratado como uma estratégia didática.

Trazer a abordagem desses semioticistas é uma maneira de se apropriar de linha metodológica coerente no campo da semiótica discursiva e de ressaltar o desenvolvimento de pesquisas mais recente sobre o assunto realizadas no âmbito do grupo de estudo do qual participamos, o GPS-Unesp²⁵. Além disso, cria distância com qualquer associação que se faça com a concepção genettiana, isolada do contexto desta tese, quanto às questões de autoria e a importância que seus estudos conferem a ela na significação dos textos.

É a estruturação que se torna significativa, nos livros de Savioli e Fiorin (1990; 2002), enquadrando-se, então, nessa discussão sobre os paratextos editoriais. Isso porque apresentam elementos de edição que produzem efeitos de sentido variados à medida que estabelecem a antecipação ou a retomada de algum item verbal ou não verbal relacionado ao conteúdo principal (miolo do livro). Os textos periféricos, os peritextos, também informam algo e exercem funções essenciais no mecanismo didático que buscamos entender.

Além disso, há repercussão proveniente da publicação de uma dessas obras, sendo lançado o volume *Lições de texto: leitura e redação - Suplemento do professor*, em 2003, pela mesma editora (Ática). Esse novo volume funciona como um adendo visando à explicação e à extensão das lições já conhecidas pelos leitores. Voltado especificamente para o público docente, esse livro pode ser considerado um epitexto (por sua edição/publicação)²⁶, como mostraremos mais adiante. Antes disso, apresentamos as características gerais das obras que antecederam esse “suplemento”.

4.1 As capas

É bastante raro permanecer alheio aos apelos plásticos da capa de um livro. Os elementos visuais chamam a atenção do leitor, e o mercado editorial apropria-se disso ao explorar a capacidade de síntese que há no arranjo eficiente da visualidade das capas. Cada vez

²⁵ O Grupo de Pesquisa em Semiótica da Unesp (GPS-Unesp), implantado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Unesp de Araraquara, é o estágio atual de uma tradição de pesquisa em semiótica que tem mais de quarenta anos na Unesp de Araraquara e que contou com grupos como o Centro de Estudos Semióticos A. J. Greimas (1974), o Grupo CASA (2000) e o Grupo de Estudos sobre Leitura (2003). Disponível em: <https://www.gps-unesp.com.br>.

²⁶ Segundo Genette (2009, p.21), o aparecimento de um novo elemento editorial caracteriza-se como paratexto tardio. Com base nisso, podemos dizer que a atualização do prefácio, na reedição de *Para entender o texto: leitura e redação* configura-se como paratexto posterior.

mais, a linguagem visual das capas dos livros tem sido estruturada a fim de ganhar adesão do leitor, ampliando, dessa forma, a divulgação de volumes relacionados a diversos temas.

As capas, historicamente, têm sido exploradas como peça fundamental na composição dos livros. Desde o início do século XIX, surgiram as primeiras capas impressas, a princípio funcionando como película protetora, mas logo, descobertos os recursos estéticos da capa, apressadamente aumentaram os mais diversos modos de usá-los (GENETTE, 2009, p.27).

No entanto, em relação às capas dos livros didáticos, o processo foi bem mais lento. Segundo Moraes (2010), até o final da década de 1960, a visualidade não fazia parte da concepção gráfica desses livros, pois a linguagem visual ainda não era devidamente reconhecida e valorizada como modo de conhecimento e de construção de significados. A partir da década de 1970, em que se registra a expansão industrial cultural, têm-se os primeiros registros, na inovação de projetos editoriais lançados pela editoria Ática, do uso do visual como expressão válida de conhecimento, do *design* gráfico como recurso de atratividade para o aprendizado e para a promoção das vendas.

A importância dada às capas, como meio de sedução para obter adoção entre os professores e adesão entre os estudantes, pela identificação com o universo visual desses segmentos, vai gerar uma renovação sem precedentes na visualidade do livro escolar [...]. As soluções gráficas [...] vão oferecer ao público a experiência com os significados criados pela linguagem visual em diálogo com o modo verbal, como atividade própria de uma cultura e de um aprendizado integrais. A par da ampliação da cultura imagética e das referências de gosto, as capas documentadas e analisadas mostram um momento em que o design do livro didático se equiparou ao melhor design encontrado em outros veículos da cultura no Brasil (MORAES, 2010, p.7).

A partir dessa citação, olhamos para as capas dos livros didáticos aqui analisados, também produzidos pela editora Ática, nos anos 1990. Frisamos que podem ser lidas, em suas características editoriais e gráficas, pelo viés mercadológico e pelo caráter didático, ou seja, considerando um discurso editorial e um discurso didático, respectivamente. É possível acrescentar a essa dualidade (editorial / didático), o fato de as capas serem, por sua vez, também unidades de leitura que, em seu aspecto plástico, combinam forma, cor, posição e distribuição no espaço da folha em branco. Com base nessa composição de elementos próprios da linguagem visual e da linguagem verbal, buscamos verificar como o discurso didático intersecciona-se com o discurso editorial, por meio da análise da plasticidade presente na composição das capas dos livros estudados.

4.1.1 A capa do livro *Para entender o texto*

A capa do livro *Para entender o texto: leitura e redação* (Figura 9) tem sua plasticidade construída em torno da representação do processo de leitura. Na ilustração há um menino deitado na cama para dormir, com um livro aberto no colo, simulando a leitura. Esse livro é *Moby Dick*, romance publicado em 1851 pelo escritor estadunidense Herman Melville, e um clássico da literatura infantil. O rabo da baleia mergulhando no mar e um barco de pesca quase afundando nas águas revoltas denunciam o livro lido pelo garoto. A aventura do enredo de tal livro projeta-se no espaço, tomando forma fora do livro, como uma projeção imaginária do menino que lê.

Quanto às características formais da capa, observamos que é predominantemente marcada pelas cores azul e vermelho, tendo destaque em diferentes tons. O azul é a cor do preenchimento, concentra-se na parte central figurando mar, e no topo da página representando o céu. O vermelho põe relevância ao quadrante inferior da capa, preenchendo o desenho da cama, do lençol, do travesseiro e do livro. Suas variações em nuances ganham relevância ora no contraste da escala de cores que preenche a pele do personagem (vermelho-rosado do rosto) e o pelo do cachorro (marrom-avermelhado); ora no destaque da tipografia das letras do título, da identificação dos autores e no logotipo da editora.

O contraste entre azul e vermelho cria, também, perspectivas em profundidade e direção do olhar. O fundo azul pode ser lido como parede do quarto (na visada horizontal, destacada pela cama), transformando-se no mar imaginário e no céu chuvoso (na visada vertical, acompanhando o fluxo de água imaginária expelida pelo livro).

Dividida em três partes, a capa dessa obra fornece, conforme Floch (2009, p.154), elementos topológicos e eidéticos que ganham vivacidade e reforço por meio do cromatismo dos dois tons predominantes.

Figura 9 - Distribuição dos elementos gráficos no espaço da capa



Fonte: Savioli e Fiorin (1990)

No topo da página, a tipografia das letras combinada com a gradação de cores diferencia a identificação dos autores em relação ao título e ao subtítulo. A relevância está na localização e na distribuição dos elementos na página e o tipo de fonte gráfica usada separa as informações, indicando diferenciação e identificação concomitantemente. Tipografia e *design* gráfico convivem e buscam harmonia com a ilustração. Considerando que um profissional produz somente essa seção do livro (sendo atribuído a outro ilustrador e *designer* os desenhos e a seleção de imagens do miolo da obra) - conforme registro na página editorial e ficha catalográfica - quais seriam as estratégias enunciativas projetadas e quais seriam as relações que se estabelecem com o conteúdo e o objetivo geral da obra? A capa mantém relação com o conteúdo? A resposta afirmativa tem embasamento: se a figura representa o ato de leitura e o subtítulo do livro é “Leitura e redação”, há uma interrelação entre o nome da obra e a figura da capa. Além disso, parece que há a reprodução da ideia de quem mais lê, melhor escreve, ao considerar o desenho de uma escrivanhinha visto com o desdobramento da “orelha” da capa.

O que nos leva a problematizar essa seção do livro, a capa, é o fato de não encontrar, em primeira instância, uma relação direta da montagem visual dela com a lógica de estruturação seguida na produção das demais peças editoriais.

No entanto, nossa investigação verifica que há uma dinâmica de leitura construída sob o ponto de vista narrativo, e que a estratégia está na combinação dos títulos com os temas e figuras das imagens criadas, resultantes de um efeito de sentido. A ilustração da capa enfatiza

o ato de ler **(i)** como ação prazerosa (o menino lendo em repouso) – se associada ao trecho do título *Para entender o texto*; **(ii)** e como desenvolvimento da criatividade (fluxo criativo de ideia projetado a partir do livro, como fantasia em aventuras) – se vinculada à ideia do subtítulo *leitura e redação* (como produção textual).

No centro da página, o desenho lembra as histórias em quadrinhos, em que a aventura do enredo contado em linguagem verbal é sintetizada na forma de imagem, como uma narrativa que acontece no imaginário do leitor, numa projeção que sai das páginas do livro para ganhar vida na visualização. O olhar do leitor é direcionado ao centro da capa e tende a demorar-se um pouco mais nessa área por causa da narratividade que engendra a ilustração. Formas curvilíneas, imitando o turbilhão das águas, cria mais intensidade na figuração da agitação de uma baleia que luta contra os humanos²⁷. Todo esse arranjo ilustrativo, resultante da equação entre cores, formas e posicionamento dos elementos, serve para a captação e a manutenção da atenção do enunciatário previsto, que, possivelmente, pode ser projetado na figura do menino-personagem, identificando-se com ele no ato de contemplar e de interpretar a fantasia da cena proposta.

No rodapé da página a visada horizontal é orientada pela cama vermelha que toma esse espaço. Em contraste, parte daí o fluxo vertical de imaginação que sai da página do livro segurado pela criança. A cama, e as demais figuras que compõem esse contexto, na isotopia do repouso, conduz ao estereótipo da leitura lúdica, aquela feita ao se deitar, por deleite e entretenimento. No espaço extremo do canto direito, coloca-se o logotipo da editora, com alto potencial simbólico, em cor branca destacado também pelo tom vermelho.

Diante dessas características, questionamos: como a descrição de traços formais de uma página pode fornecer dados significativos sobre a interpretação da obra?

Cada traço formal listado até aqui pode ser perceptível ao leitor, na captação de um sentido generalizante; no entanto, muitas vezes, permanece incompleto, tendo em vista que alguns traços podem escapar à atenção ou não serem reconhecidos, dependendo de ordenação e de hierarquia. A organização e a combinação desses traços nem sempre são óbvias e exigem metodologia para a leitura, a fim de alcançar a compreensão das estratégias e dos recursos utilizados pelo sujeito da enunciação. Assim, considerando o sincretismo da capa, é possível fazer a homologação dos elementos do plano da expressão aos elementos do plano do conteúdo,

²⁷ A cena ilustrada parece figurativizar a ação de marinheiros na tentativa de capturar uma baleia, hipótese que permite inferir a representação de uma aventura que lembra o enredo de *Moby Dick*, de Herman Melville. No entanto, essa é uma possibilidade de leitura porque elementos tais como mar revolto; tentativa de captura de baleia; embarcação destruída; são figuras que, associadas ao tema do conflito - natureza vs. cultura, caracterizam essa narrativa fazendo lembrar um dos cânones da literatura estadunidense. Na construção da capa, importa na criação a figurativização da aventura como motivação temática de uma leitura empolgante.

pois tais elementos formais indicam significados e oferecem campo para conexões interpretativas mais abrangentes.

Além disso, questões de enunciação permeiam a montagem das capas e pode determinar a tônica da relação entre leitor e obra. É ela a responsável pelo contato, por promover a aproximação do enunciatário. Tendo essa função bem definida, é provável que não seja possível estabelecer, necessariamente, vínculo entre a capa e o núcleo da obra, de imediato. O conteúdo da obra se antecipa apenas pelo título e por uma ideia geral que se quer transmitir a respeito do assunto a ser tratado. Assim, as capas tornam-se elementos importantes a serem explorados, pois sintetizam a proposta do livro. Manipulam pela narratividade quando, por meio de estratégias enunciativas, as capas pretendem prender o sujeito que escolhe o livro didático pelo emocional e não pelo racional.

Ainda podemos ressaltar quanta informação se adiciona à análise se for considerada a aba (“orelha”) que se estende, dando continuidade ao desenho da capa, no caso da obra em exame.

Figura 10 - Extensão do desenho da capa



Fonte: Savioli e Fiorin (1990)

Há um desdobramento no sentido literal, de extensível, já que o significado excede o espaço e os limites da interpretação que se reduzem à capa até então. Desdobrando a “orelha” do livro, a imagem da capa se completa com a soma de dois novos elementos: (1) a proa de uma embarcação; e a (2) escrivaninha como móvel do quarto onde a cena tem origem.

A significação desses elementos visuais que ficam em segundo plano na dobra dessa aba da página aponta para a extensão do significado global. Na parte superior direita, no topo da capa, desvenda-se uma embarcação maior (de onde provém o bote dos marinheiros) em que

a proa aparece danificada, certamente atingida pela cauda da baleia em fúria, fato comum relatado nas narrativas sobre caça profissional de baleias. A parte frontal do barco quebrada, detalhe quase imperceptível no topo direito da capa, também pode ser entendida como metonímia do navio baleeiro em possível expedição, a metáfora de sua ruína, de seu naufrágio pelas forças da natureza. Essa leitura tem fundamento quando acionamos a associação dessas figuras ao clássico literário (*Moby Dick*), mas também não deixa de ter significado se apenas consideramos a narratividade da imagem em todo o potencial de aventura que transborda dela. A segunda figura adicional da aba desdobrada, a escrivaninha, no rodapé da página, aparece como elemento de contraponto em relação à ideia de leitura lúdica, já que ela comumente representa o estudo sistematizado, disciplinado, delimitando o espaço das atividades escolares em casa. Também pode ser considerada um símbolo ligado à escrita, completando a ideia de leitura e redação como práticas relacionadas. A cama e a escrivaninha são a representação do estudo e do entretenimento, da disciplina e do repouso.

4.1.1.1 A versão atualizada da capa “*Para entender o texto*”

Há uma simplificação na ilustração da capa da versão atualizada de *Para entender o texto: leitura e redação*, uma redução dos elementos visuais em relação à capa da edição anterior (ver Figura 1, p.29). A nova proposta elimina a aventura e a sensibilização presentes na montagem gráfica da primeira edição, adotando o *design* minimalista, em estilo moderno e racional. Traz, como figura central, a representação de um indivíduo pensante, desenhada em traços retos, imagem vetorial, com ênfase no perfil da face. Círculos de diferentes tamanhos e variadas cores materializam a abstração do pensamento (do ato de pensar) e da visualização (ou do ato de ver), pois há um fluxo de bolhas em movimento saindo a partir dos olhos e da cabeça.

Além da ilustração, a tipografia e o tamanho das letras do título e dos nomes dos autores também passam por transformações significativas. Se antes eram organizados na parte central e superior, agora são distribuídos nas laterais. O título é deslocado para a esquerda, com tipografia pequena, sem distinção entre título e subtítulo, detalhe que se distinguia na edição anterior. A identificação dos autores aparece na nova edição no início do terço inferior da página, alinhado à direita, e não mais na parte superior em destaque. No entanto, outra estratégia

foi adotada para autoria. Os nomes dos autores estão sobrepostos à figura da cabeça, associando-se à ideia de raciocínio e de aprendizagem.

O sentido de “*Para entender o texto*”, ou seja, do entendimento do texto como competência de interpretação e de produção de texto, agora, é um tema figurativizado pelo conhecimento da técnica, pelo domínio dos mecanismos de sentido de modo sistemático e racional. Esse significado, no entanto, pode ser depreendido apenas quando se tem acesso ao prefácio, pois nele há a ideia de aprendizagem sistematizada e autônoma opondo-se a um conceito, segundo os autores, largamente difundido na escola de um aprendizado da leitura baseado na espontaneidade da prática de longos anos ou no cumprimento de esquemas vagos, sem fundamentos.

A simplicidade da capa força um grau de abstração maior, sendo mais icônica e menos figurativa em relação à capa da edição anterior. Assim, os sentidos depreendidos nas capas dependem de outros elementos enunciativos presentes no interior da obra, na relação entre os peritextos.

A capa por si só, enuncia algo relevante que se destaca no topo da página – a indicação de coleção universitária. O logotipo da editora tem formato simbólico e aparece, como em outras obras publicadas por ela, posicionado no canto inferior direito da capa, em cor branca. Entretanto, ganha identificação adicional ao indicar a coleção “Ática Universidade” em destaque pelo fundo preto no canto superior esquerdo, com relevo da letra “U”, envolta num círculo como ícone que ressalta a palavra “universidade”.

Essa informação nova, adicionada na nova edição, indica a inclusão ou a focalização de um público específico, sendo provável o reconhecimento da circulação da obra entre os alunos universitários e entre os alunos do ensino médio que pretendem a incursão acadêmica. Isso implica mudança no enunciatário projetado. O discurso da capa tende a abrangência de mercado. Da 1ª edição em 1990 até a reedição em 2007, a obra guiou práticas educacionais, enquanto o livro transitava fazendo percursos diversos, atingindo universidades. No ambiente de pesquisa acadêmica, figura, recentemente, em artigos científicos²⁸ (e também por meio desta tese), entre temas de discussão sobre semiótica e ensino, como modelo de obra que inaugura a produção de livros didáticos a partir da teoria semiótica de orientação francesa.

Em suma, o objetivo da obra na primeira capa manifesta-se na intensidade das cores, na quantidade e na expressão dos elementos, na sensibilização pretendida. O ato de “Entender o texto” é figurativizado na visualização, representando no desenho a observação e a abstração, ou seja, competência para ver o que é abstrato. Já na segunda capa, a atualizada, o entendimento do texto revela-se no processo que se inicia na visualização, se desenvolve pelo raciocínio e se

²⁸ Cortina (2015) e Portela (2015, 2008).

exterioriza (talvez em práticas sociais, na utilização desses conhecimentos na escola, na profissão e na sociedade).

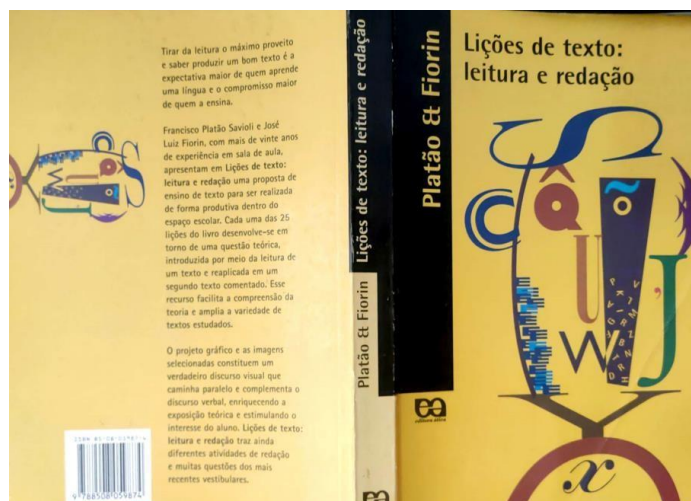
4.1.2 A capa do livro *Lições de Texto: leitura e redação*.

Quanto à capa de *Lições de texto*, em sua primeira edição, há a presença da cor amarela preenchendo todo o espaço gráfico²⁹, inclusive os nomes dos autores, destacados em uma caixa de texto de fundo preto do lado superior esquerdo. O logotipo da editora aparece abaixo desse quadro negro. Para enfatizar o valor expressivo das cores, é importante dizer que o amarelo foi marcante nessa edição tanto quanto o vermelho foi na edição da capa de *Para entender o texto*. Isso porque a escolha da cor do papel pode parecer algo simples à primeira vista, no entanto, indica, por si só, com muito vigor, a tipologia do livro (GENETTE, 2009, p.28).

A ilustração está posicionada no centro, alinhada à esquerda, numa figura disforme, composta por letras e sinais de pontuação, em cores diversas. A junção desses elementos gráficos forma claramente um rosto, numa ilustração em que se pode identificar olhos, nariz, boca, orelhas, cabelo, pescoço e ombros. A correlação entre as formas humanas e as letras é, certamente, uma leitura imediata. A ilustração sugere a constituição do homem pelo conhecimento. Em nível mais profundo de análise, duas leituras são possíveis: (i) o texto como metonímia do ato de educar, entendendo o texto como professor, ou seja, a personificação das *lições* (o que remete ao título – *lições de texto*); e (ii) o texto como personificação do aluno, o desenho de um perfil de estudante revestido de conhecimento, ou seja, o preenchimento da figura pelas letras como metáfora da formação escolar (o que remete ao subtítulo – *leitura e redação*). Na primeira hipótese, teríamos o texto em plena ação, tematizando o processo de ensino, enquanto na segunda possibilidade, ele figurativiza uma definição de aprendizagem.

²⁹ Como curiosidade sobre as práticas pedagógicas em torno dessas obras, comentamos, por experiência empírica, que as cores se tornaram icônicas entre os usuários das obras, sendo tomadas como metonímias do próprio livro impresso. O apelo desse recurso pode ser medido pela adesão representada pelo apelido que os livros receberam de alunos e de professores que os distinguem por “o livro amarelo” ou “o livro vermelho” de “Platão e Fiorin”.

Figura 11- Capa e contracapa do livro *Lições de texto: leitura e redação*



Fonte: Savioli e Fiorin (2002)

A ilustração da capa aparece refletida na contracapa, acompanhada de um texto editorial conforme transcrição a seguir:

Tirar da leitura o máximo proveito e saber produzir um bom texto é a expectativa maior de quem aprende uma língua e o compromisso maior de quem a ensina.

Francisco Platão Savioli e José Luiz Fiorin, com mais de vinte anos de experiência em sala de aula, apresentam em **Lições de texto: leitura e redação** uma proposta de ensino de texto para ser realizada de forma produtiva dentro do espaço escolar. Cada uma das 25 lições do livro desenvolve-se em torno de uma questão teórica, introduzida por meio da leitura de um texto e aplicada em um segundo texto comentado. Esse recurso facilita a compreensão da teoria e amplia a variedade de textos estudados. O projeto gráfico e as imagens selecionadas constituem um verdadeiro discurso visual que caminha paralelo e complementa o discurso verbal, enriquecendo a exposição teórica e estimulando o interesse do aluno. **Lições de texto: leitura e redação** traz ainda diferentes atividades de redação e muitas questões dos mais recentes vestibulares (SAVIOLI; FIORIN, 2002).

O projeto de capa dessa obra parece simplificado em relação à capa de *Para entender o texto: leitura e redação*, pelos traços mais simples e pela economia de preenchimentos. Provavelmente, reflete a preocupação em tornar o livro mais acessível, mais compreensível e mais didático, pois veremos mais adiante como as lições são organizadas e o modo como o visual é enfatizado como conteúdo. Isso fica evidente já nos dizeres da contracapa em que o sujeito da enunciação vai projetando o enunciatório, ao mesmo tempo em que expõe valores e espera a partilha deles por parte do leitor.

A contracapa de um livro é o espaço reservado à apresentação da obra em sua totalidade, lugar onde se encontram informações que vão além da mera informação, pois, por questões mercadológicas, objetivam a adesão, a identificação do leitor esperado. Indo mais a fundo nessa montagem do texto editorial, como já dissemos anteriormente sobre a enunciação, é possível captar as crenças e os valores que o enunciador do texto quer compartilhar, observando como se organiza o discurso.

No primeiro parágrafo, presume-se um leitor movido pelo dever-saber, seja pela “expectativa” de dominar a leitura e a redação, seja pelo “compromisso” do ato de ensinar (dever-saber). Fica implícita a ideia de que o leitor é alguém que busca o conhecimento pelo dever de estudar ou de ensinar. Toma-se o livro como ferramenta adequada e eficiente para alcançar esse “saber”, ou seja, livro como um “objeto de valor”.

Além disso, o texto enfatiza a autoridade e a competência dos autores no segundo parágrafo, apresentando a experiência de longa data que possuem, com destaque ao *saber* e à prática pedagógica. Portanto, valorizam-se pela experiência - na intensidade da prática (“sala de aula”) e na extensidade do tempo; e pela carreira de longa data (“com mais de vinte anos de experiência”).

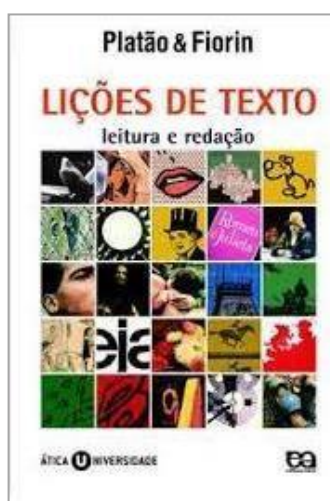
No terceiro parágrafo, a competência dos editores é creditada à coerência do projeto gráfico, baseado em imagens selecionadas para compor “um verdadeiro discurso visual que caminha paralelo e complementa o discurso verbal”. O último argumento é sobre a variedade de “atividades” e a atualidade delas (“recentes vestibulares”), contemplando a produção textual. Desse modo, oferece material aos educadores ao mesmo tempo em que reforçam, para os alunos, o valor da etapa subsequente ao ensino médio: o ingresso na universidade.

Após o exame de cada parágrafo, podemos afimar que quem apresenta o livro na contracapa não são os autores, mas sim uma terceira pessoa, possivelmente corporificada pela editora. Há a valorização positiva da obra, evidentemente, porque o enunciador quer que o “produto” seja consumido pelos alunos e ou pelos docentes. A preocupação em dizer que o livro “traz ainda diferentes atividades de redação e muitas questões dos mais recentes vestibulares” tem a ver com a preocupação da Ática que é de dar dicas para os candidatos a vestibular.

4.1.2.1 A atualização da capa de “Lições de texto” – um jogo metonímico

A nova versão da capa de *Lições de texto: leitura e redação* trabalha com a ideia de fragmentação de imagens em pequenos quadros, organizados lado a lado, para formar uma unidade. São vinte e cinco quadrinhos com imagens diferentes que, unidos, compõem uma figura caótica, uma tela sincrética. As cores utilizadas, o branco no fundo da montagem e o alaranjado no título – que se estende para o fundo da contracapa, neutralizam o excesso da mistura de imagens emolduradas, destacando-a como elemento central da capa.

Figura 12 - Capa da edição atualizada de *Lições de texto: leitura e redação*



Fonte: Savioli e Fiorin (2006)

Se o caos antecede a ordem, também nessa criação da capa isso acontece. A aparente desordem da reunião das imagens é, na verdade, a antecipação dos textos visuais selecionados para compor as “lições”. Cada quadro visto na capa representa um capítulo do livro, resume o tema da lição e mostra a disposição didática dela no interior da obra. Já o conteúdo de cada quadrinho pode ser descrito como um *frame*, um recorte de uma imagem que tem dimensão ampliada em seu original. Essa fragmentação é sinônimo de ponto de vista, de focalização, de metonímia - a parte pelo todo. Assim, o que parece aleatório é, na verdade, a apresentação precoce do elemento visual que faz parte da lição a ser estudada.

Os efeitos de sentido são da ordem da concentração, da antecipação e da curiosidade, visto que os pequenos quadros funcionam como síntese das lições com potencial atrativo, por despertar a vontade de saber (de identificar e de compreender o que significa, o que cada *frame* representa - isodamente e na totalidade da capa e da obra).

A técnica da capa apresenta coerência com o projeto didático do livro. O conceito de sincretismo pode ser associado à montagem figurativa da capa de maneira metafórica, para ilustrar a coexistência e relação das linguagens numa totalidade de sentido, fazendo um paralelo

com a coexistência das imagens que aparecem reunidas na capa condensando todo o projeto didático e editorial da obra.

Em comparação com a capa da primeira versão da obra é provável que a iconicidade da cor tenha sido substituída pela representatividade plástica, isto é, pelo visual de quadros a confundirem a visão, ao mesmo tempo que convoca ao exame detido de cada imagem. Em relação à identificação dos autores, há maior ênfase na edição atualizada pela tipografia contrastante na cor preta e pela posição central no topo da página. Essa organização enuncia o reconhecimento dos autores em popularidade e autoridade, considerando as tiragens editoriais que atingiram inúmeras edições e reimpressões, fator indicativo da aceitação e da adesão do público alvo.

4.2 O prefácio, a apresentação e o sumário das obras analisadas

Quando se trata da composição de livros, de maneira geral, o prefácio (ou a apresentação) antecede o conteúdo principal do livro, trazendo a concepção dos autores sobre a obra, de modo que se pronunciam a respeito de sua produção. Essa característica técnica é ensejo para que, por meio da observação do enunciado, apreendam-se projeções de enunciação. Sendo assim, reproduzimos, a seguir, o prefácio de *Para entender o texto: leitura e redação* (1990). Na sequência, também replicamos a apresentação de *Lições de Texto: leitura e redação* (2002).

Prezado Professor

Auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos é o compromisso primeiro de nosso ofício.

Todos sabemos, porém, que essa tarefa é difícil. Para contornar essa dificuldade, não têm faltado propostas pedagógicas que, quando não apelam para soluções fáceis, perdem-se em generalidades e conselhos vagos que não fornecem nenhum subsídio para a prática diária do professor e nenhum indicador dos passos que o aluno deve seguir.

Este livro, resultado de estudos e da prática de vários anos em sala de aula, foi escrito para arriscar uma resposta concreta ao desafio de ensinar o aluno a interpretar e a produzir textos.

Ele surge da crença de que, ao menos no âmbito de nossa realidade social, a escola não pode deixar-se levar pela ilusão de que o aprendizado da leitura e da escrita vá resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar. Este livro baseia-se antes no pressuposto de que a explicitação dos mecanismos de produção de sentido do texto contribui decisivamente para melhorar o desempenho do aluno na leitura e na escrita.

Os conhecimentos necessários para ler e produzir textos são de três níveis: conhecimento do sistema linguístico; conhecimento do contexto sócio-histórico em que o texto foi construído; conhecimento dos mecanismos de estruturação do significado. Este livro ocupa-se dos dois últimos, já que as gramáticas se ocupam do primeiro. Assim, ele procura explicar como um texto se relaciona com outros (estruturas narrativas, temas, expediente de coesão e de argumentação, recursos expressivos...).

Cada lição procura focar um mecanismo de construção do texto. Todas elas, exceto as quatro últimas, que ilustram o trabalho de leitura de diferentes tipos de texto, constam de quatro partes:

a) exposição teórica de um mecanismo de construção do sentido do texto. Procurou-se, o quanto possível, evitar a terminologia especializada. Quando seu uso se tornou indispensável, tomou-se o cuidado de definir os termos e ilustrá-los;

b) um texto comentado em que se aplica mecanismo estudado na parte teórica. Esse comentário teve sempre a preocupação de explorar a funcionalidade do mecanismo explicitado para fins de compreensão do significado global do texto sob consideração. O comentário sugerido pode ser sempre ampliado pelo professor ou pelos alunos. Como se sabe, nenhuma análise é completa e acabada;

c) um texto, acompanhado de um questionário. Este exercício tem por finalidade levar o aluno, por meio da aplicação dos conceitos apreendidos, a perceber o significado global do texto;

d) uma proposta de redação para estimular o aluno a construir um texto, utilizando o procedimento estudado na lição.

Não ignoramos que a leitura e a produção de texto exigem sensibilidade. Acreditamos, porém, que a sensibilidade não seja um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve. Por outro lado, não basta apenas recomendar ao aluno que leia o texto muitas vezes, é preciso mostrar-lhe para onde dirigir a atenção.

Como todo projeto didático é sempre perfectível, aguardamos as contribuições dos que vierem a adotar este livro.

Os autores
(SAVIOLI; FIORIN, 1990, p.3)

O vocativo presente no início do texto “prezado professor” e a assinatura “os autores” no final do prefácio são indícios não somente de que a obra tem destinatário definido, mas também de que se pretende estabelecer diálogo, numa estratégia enunciativa em que o enunciador (os autores) busca aproximação com o enunciatário projetado (o professor).

A expressão “os autores” no encerramento do texto é a materialização dessa autoria dupla (Savioli e Fiorin) que se pronuncia como “nós” e justifica o uso da primeira pessoa do plural para cumprir dois objetivos: expressar a pluralidade das vozes, de dois autores; e a identificação com o enunciatário-professor. Em ocorrências como “nosso ofício”, “todos sabemos”, “nossa realidade social”, há o uso pronominal para efeito de proximidade e de identificação. Esses dois efeitos justificam-se no terceiro parágrafo com a afirmação de que o livro é “resultado de estudos e da prática de vários anos em sala de aula”, conferindo a ideia de

que, além de autores, também são professores experientes. Desse modo, facilitam a identificação com os professores porque se igualam a eles, como docentes que transcendem a sala de aula com a proposta de compartilhar suas técnicas com seus pares.

A partir do final do quarto parágrafo, a direção do foco enunciativo altera-se, saindo do contexto educacional e da identificação esperada, em direção à estruturação do conteúdo do livro e aos objetivos pretendidos em cada parte dele. O enunciador deixa de ser o “professor-autor” e assume um papel de “autor-professor”.

Na sequência, a terceira pessoa do singular passa a ser utilizada, fazendo o movimento oposto da primeira parte, o de distanciamento, de objetividade. Esse efeito é criado em expressões como “procurou-se, o quanto possível, evitar...”, “tomou-se o cuidado de...” e “como se sabe”, todas elas usadas para explicar o objetivo de cada seção do livro.

No encerramento do prefácio, o plural volta a ser usado, visando não mais a qualquer identificação, mas sim à exposição do ponto de vista dos autores. Eles pronunciam: “não ignoramos que...”, “acreditamos, porém, que...” e “aguardamos a contribuição...”; com a finalidade de se posicionarem quanto à leitura e à produção textual.

Reproduzimos, a seguir, a apresentação de *Lições de texto: leitura e redação* (2002) para analisar suas particularidades e, na sequência, empreendemos uma comparação entre essas seções.

Apresentação

A aptidão para ler e produzir textos com proficiência é o mais significativo indicador de bom desempenho linguístico. Ler com proficiência implica ser capaz de apreender os significados inscritos no interior de um texto e de correlacionar tais significados com o conhecimento de mundo que circula no meio social em que o texto é produzido. Produzir bom texto implica a capacidade de, por meio dele, atingir o resultado que se tem em mente.

A utilidade dessa dupla aptidão é indiscutível: no âmbito da escola, é o caráter interdisciplinar o traço de maior relevo, já que interfere decisivamente no aprendizado de todas as demais matérias do currículo; no âmbito da vida extra-escolar, constitui uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz.

Ninguém pode, nos dias de hoje, ignorar o fato de eu qualquer aluno dispõe de uma quantidade mais do que expressiva de informações sobre quase todos os domínios do conhecimento; o que ele não sabe é hierarquizar-las, estabelecer as devidas correlações entre elas, discernir as que se implicam das que se excluem, utilizá-las apropriadamente como recursos argumentativos para sustentar seus pontos de vista... Ora, é no interior dos textos que tais articulações se realizam. Daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que o aluno vai adquirir a competência de operar criativamente com os dados armazenados, um tipo de saber cada vez mais raro na contemporaneidade e que precisa ser recuperado.

A responsabilidade pelo ensino da leitura e produção de textos não é exclusiva do professor de Língua Portuguesa, mas é seu compromisso prioritário. E para o sucesso desse projeto não é suficiente para ver o aluno tinha um estoque de conhecimentos gramaticais, nem habilitá-lo a analisar e produzir frases isoladas: é necessário dar um passo além, já que a construção de um texto envolve mecanismos mais complexos do que a mera justaposição de uma frase ao lado de outra. O passo além consiste em descrever os mecanismos de construção textual e capacitar o aluno a operar com eles.

Este livro foi escrito com o propósito de enfrentar esse desafio. Nele incluímos, distribuídos em 25 lições, os mecanismos de construção indispensáveis para o desenvolvimento da proficiência tanto da leitura quanto da produção de textos. Cada uma das lições consta de quatro partes distintas. [...]

Muito interessados em ouvir a opinião dos que nos distinguem com a leitura ou adoção deste livro, colocamo-nos desde já a disposição de críticas e comentários.

Os autores
(SAVIOLI; FIORIN, 2002, p.3)

Quanto aos traços formais do enunciado, a forma pronominal aparece em primeira pessoa do singular apenas duas vezes: no quinto parágrafo, quando os autores explicam a estratégia didática para a distribuição das lições ao longo da obra; e no último parágrafo, quando dizem interessados em receber a opinião do leitor por meio de críticas ou comentários. Isso significa que o trabalho com os elementos gramaticais apenas identifica e personifica os autores, distanciando-se do efeito de identificação com o leitor, como apontamos na outra obra em exame. Há uma debreagem enunciativa que lança o sujeito da enunciação no discurso.

Na apresentação de *Lições de texto: leitura e redação* os autores criam uma esfera discursiva em que assumem autoridade para descrever o panorama contextual da época da edição (social e escolar) e como essa obra se insere nele, quais são os valores e o ponto de vista adotados que justificam a pertinência, a atualidade e a inovação da obra que apresentam.

Enfatizam a proficiência da leitura definida na capacidade de correlação entre texto e o contexto, ao mesmo tempo enfatizam a produção de texto como ato implicativo, consequente da leitura, como ápice dessa proficiência. Em resumo, contextualizam a respeito: do ensino e da aprendizagem da leitura e da redação; da atuação do professor e do compromisso que deve assumir; da aplicabilidade dos conhecimentos na sociedade e na escola (aluno); do “mecanismo” usado para apresentar a concepção teórica e metodológica que serve de esteio para as lições que propõem.

4.2.1 A Atualização dos livros didáticos em reedição

As alterações feitas nos volumes reeditados não atingem o conteúdo das obras, limitam-se à capa, à contracapa e ao texto do prefácio e da apresentação. Essas configurações novas indicam: (1) alteração do enunciatário projetado (intensificando a ênfase na preparação para o vestibular, e provavelmente aos universitários); e (2) redirecionamento mediante à circulação e às práticas – escolares e acadêmicas - que incluíram o livro ao longo dos anos (resultantes das interações com os professores do ensino público, das notícias sobre a inclusão dos livros em alguns currículos acadêmicos de licenciaturas, utilização deles em cursos preparatórios, inserção das obras em listas bibliográficas de provas e exames nacionais). Essas práticas envolvendo o uso dos livros foram mostrando possibilidades para nova campanha mercadológica nesse panorama.

O livro *Lições de texto: leitura e redação*, além dessas mesmas preocupações apontadas em *Para entender o texto: leitura e redação*, expressa outro fator relevante do contexto da época de reedição: a adequação dos livros didáticos aos propósitos das diretrizes de ensino, já que entre o lançamento da primeira edição até a reedição houve a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Na apresentação do livro³⁰, há alusões quanto às competências e à interdisciplinaridade, mostrando preocupação com o desempenho dos alunos em exames nacionais e o impacto dos resultados deles no *ranking* mundial de educação. O texto parece justificar a proposta do livro como adequada aos parâmetros vigentes (embora antecedente a eles, a obra já apresentava certas características compatíveis com o que viria a ser requisitado em normativa, fator que corrobora com a inovação mencionada pelos autores no prefácio desde a primeira edição).

Apresentamos, a seguir, as características gerais que marcam a enunciação do prefácio de *Para entender o texto: leitura e redação*, considerando as duas versões – original e atualizada.

Na primeira edição, há o direcionamento do discurso para o professor, sendo o didata o enunciatário da obra. Isso porque consideramos, nesta pesquisa, quanto às edições dos anos 1990, apenas o “livro do professor”, o volume que traz as respostas dos exercícios propostos nas lições de seu conteúdo, tendo essa identificação na capa e na folha de rosto do volume.

Como já mencionamos anteriormente, a característica de maior relevância é a criação de um discurso de autoridade embasado (i) pela experiência dos autores; (ii) pela metodologia e cientificidade da teoria semiótica. Busca-se a identificação do enunciador (autores) com o enunciatário (professor), pois se colocam como professores experientes, competentes no ensino

³⁰ Os prefácios das obras atualizadas em reedições foram reproduzidos na íntegra na seção “anexos” desta pesquisa.

de leitura e redação. Para expressar a confiabilidade da semiótica, o enunciador diz que a proposta pedagógica da obra se difere de tantas outras oferecidas até o momento, as quais apresentam generalidades que não auxiliam nem o professor em sua prática, nem o estudante em suas atividades.

Na versão atualizada desse livro, o mecanismo de sentido é o conceito-chave mencionado no prefácio como a explicitação da proposta pedagógica sistematizada das estratégias adotadas na exposição do conteúdo. Na leitura dessa seção fica claro que a própria noção de texto, de coesão e coerência, é transplantada para a distribuição dos conteúdos e da edição das lições, num projeto didático baseado na progressão como operação do percurso gerativo de sentido. Os temas mais simples figuram nas primeiras lições e vão se complexificando à medida que se avança na leitura do livro.

Na reedição da obra, o discurso do prefácio altera-se porque um novo propósito mercadológico se impõe: a circulação do livro entre aspirantes e efetivos universitários. Voltando-se para um público que extrapola o ensino médio, o mercado editorial está visando àqueles que buscam o ingresso na universidade. Essa afirmação justifica-se no fato de que a obra reeditada foi incluída na coleção “Ática Universidade”.

Além dessa justificativa, existem pelo menos mais três marcas enunciativas indicando a adição de novos enunciatários para a edição atualizada da obra:

1. O foco da capa redireciona a temática, pois o pensamento e a racionalidade substituem a imaginação e o prazer da leitura na montagem figurativa da capa;
2. Indicação no prefácio de uma “proposta de ensino organizada sistematicamente” (expressa na apresentação das estratégias utilizadas na composição gráfica das lições – em quatro partes; e na distribuição dessas lições em capítulos coordenados por uma progressão fundamentada na semiótica – “fundamentada na teoria que concebe a leitura como um processo” em abstrações gradativamente crescentes (SAVIOLI; FIORIN, 2007, p.4).
3. O enunciador defende a interpretação limitada ao “núcleo de significado” do texto, dizendo que, ao identificá-lo, algumas leituras se tornam impossíveis, facilitando o discernimento dos “limites da interpretação” (SAVIOLI; FIORIN, 2007, p.4).







Por fim, coloca-se como relevante a proposta de diálogo colocada no último parágrafo dessas seções (prefácio e apresentação das obras em exame) que parece ter sido atendida, pois os autores pronunciam como resultado dessa interação o lançamento de um livro derivado de

Lições de texto: leitura e redação, com a proposta de oferecer “suplemento” aos professores que adotaram a obra em sala de aula. No entanto, isso fica claro apenas na leitura do prefácio desse livreto complementar, comentado com detalhes no item 3.5 deste capítulo.

4.3 A montagem do sumário em cada uma das obras

A configuração visual do sumário em ambos os livros é bem diferente. Os elementos gráficos são mais presentes em *Para entender o texto: leitura e redação*, enquanto os elementos visuais são utilizados no *Lições de texto: leitura e redação* como estratégia de antecipação do conteúdo a ser estudado, mostrando parte da imagem que compõe o visual da lição.

Figura 13 - Comparação quanto à configuração do sumário das obras

Sumário		S U M Á R I O			
<p>Prefácio, 3</p> <p>Lição 1 – Considerações sobre a noção de texto, 11 Texto comentado – Meu engrame (Mário de Andrade), 14 Exercícios – O gramado de Sofia (Clarice Lispector), 15 Proposta de redação, 17</p> <p>Lição 2 – As relações entre textos, 19 Texto comentado – Canção do exílio (Mário Mendes), 20 Exercícios – sampa (Cecília Veloso), 22 Proposta de redação, 24</p> <p>Lição 3 – O texto e suas relações com a História, 27 Texto comentado – Circular aos funcionários públicos da França em 1794 (apud Harold Lasswell e Abraham Kaplan), 29 Exercícios – O ministro (Inglês de Souza), 30 Proposta de redação, 32</p> <p>Lição 4 – Níveis de leitura de um texto, 35 Texto comentado – Recado ao senhor 903 (Rubem Braga), 38 Exercícios – Inácio da Castanheira e Romano (Graciliano Ramos), 40 Proposta de redação, 42</p> <p>Lição 5 – Estrutura profunda do texto, 45 Texto comentado – Monte e vida severina (João Cabral), 46 Exercícios – Romance LIII ou das palavras altas (Cecília Métricas), 49 Proposta de redação, 52</p> <p>Lição 6 – Estrutura narrativa (I), 55 Texto comentado – Trágica brasileira (Mansel Bandeira), 58 Exercícios – O acendedor de lampiões (Jorge de Lima), 60 Proposta de redação, 61</p> <p>Lição 7 – Estrutura narrativa (II), 63 Texto comentado – Mir português (Fernando Pessoa), 65 Exercícios – Naox um escritor (Jorge Amado), 66 Proposta de redação, 69</p> <p>Lição 8 – Temas e figuras: a depressão do tema, 71 Texto comentado – O corvo (Jorge de Lima), 73 Exercícios – O homem e a galinha (Ruth Rocha), 74 Proposta de redação, 77</p> <p>Lição 9 – Temas e figuras: o encadramento das figuras, 79 Texto comentado – Passado noturno – Parte I (Rubem Fonseca), 81 Exercícios – Vou-me embora pra Pasárgada (Mansel Bandeira), 82 Proposta de redação, 85</p>		<p>LIÇÃO 1 </p> <p>CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE TEXTO Tita An eufonia, Luís Fernando Veríssimo 13</p> <p>TEXTO COMENTADO: Anúncio publicitário 19</p> <p>EXERCÍCIOS 21</p> <p>PROPOSTA DE REDAÇÃO 24</p> <p>LIÇÃO 2 </p> <p>VIDEOS PRESENTES NO TEXTO De fazendas, Campos 27</p> <p>TEXTO COMENTADO: Sermões, Pe. Antônio Vieira 31</p> <p>EXERCÍCIOS 34</p> <p>PROPOSTA DE REDAÇÃO 37</p> <p>LIÇÃO 3 </p> <p>VIDEOS MOSTRADAS E DEMARCADAS NO TEXTO Sândice, Mansel Bandeira 41</p> <p>TEXTO COMENTADO: Oitavos Boite, Machado de Assis 50</p> <p>EXERCÍCIOS 53</p> <p>PROPOSTA DE REDAÇÃO 56</p>		<p>LIÇÃO 4 </p> <p>VIDEOS MOSTRADAS E NÃO DEMARCADAS NO TEXTO Vídeos secos, Graciliano Ramos 59</p> <p>TEXTO COMENTADO: Alcazarras e Aréti sem nenhum caráter, Mário de Andrade 66</p> <p>EXERCÍCIOS 69</p> <p>PROPOSTA DE REDAÇÃO 71</p> <p>LIÇÃO 5 </p> <p>ORGANIZAÇÃO FUNDAMENTAL Comédia, Arnaldo Antunes, Marcelo Fromet, Sérgio Britto 75</p> <p>TEXTO COMENTADO: A cidade e as serras, Eça de Queiroz 77</p> <p>EXERCÍCIOS 83</p> <p>PROPOSTA DE REDAÇÃO 84</p> <p>LIÇÃO 6 </p> <p>TEXTOS TRABALHADOS E TEXTOS FIGURATIVOS O sorvedouro e a sapa, Sílvia!/ Texto dos autores 87</p> <p>TEXTO COMENTADO: Ode de Ricardo Rêis, Fernando Pessoa 91</p> <p>EXERCÍCIOS 93</p> <p>PROPOSTA DE REDAÇÃO 94</p>	

Fonte: Savioli e Fiorin (1990, 2002).

À esquerda, está o sumário de *Para entender o texto: leitura e redação*. Uma fonte gráfica rebuscada marca o título de cada capítulo, nomeado como “Lição”, apresentando, na sequência, cada item da seção: a) texto comentado (com título descrito); b) exercícios (seção em que o título do texto trabalhado é explicitado); e c) a proposta de redação (sem identificação de títulos).

À direita, está o sumário de *Lições de texto: leitura e redação*. O título das lições recebe cores de destaque – branco sobre preto. Cada lição divide-se por elementos gráficos bem demarcados, acompanhados de um fragmento de imagem (correspondente à configuração visual que introduz cada capítulo teórico). Na sequência, além do título da lição em cor vermelha, dividem-se os tópicos em: a) título do texto que serve de mote para a explanação da

teoria; b) “texto comentado” seguido de seu respectivo título; c) exercícios e proposta de redação, ambos sem identificação dos títulos dos textos que os compõem.

Em comparação, importa expor esses detalhamentos dos dois sumários para (i) mostrar a importância da organização e da visualidade para a apresentação e localização das seções e seus respectivos conteúdos; e ainda para (ii) mostrar a identificação de um texto ou detalhar um tópico pode indicar que a edição da obra oferece informações para um percurso autônomo do leitor, dando-lhe opções de selecionar aquilo que é importante em cada consulta.

Além da informação, esses detalhamentos, bem como o *design* gráfico e a inserção de imagens, são recursos materializando a interação entre enunciador e enunciatário. O enunciador lança recursos manipulatórios (sedução) para que esse “convite” à leitura e ao estudo dos tópicos da obra seja aceito.

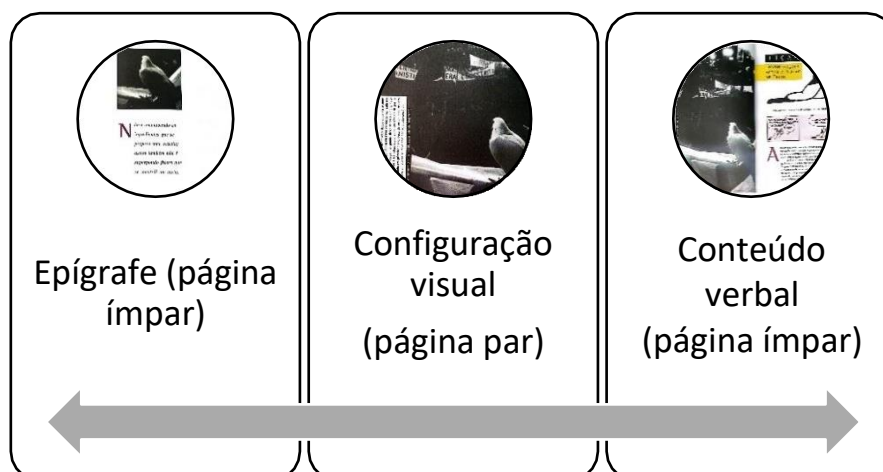
4.4 Antecipação e retomada na abertura dos capítulos de *Lições de texto: leitura e redação*

Depois da capa e dos demais textos já expostos, o paratexto editorial ocupa, ainda, de maneira muito marcada, todas as páginas não numeradas (Genette, 2009, p.34). Essas páginas que não recebem número são preparadas com diferenciação gráfica e estão espalhadas ao longo da obra para marcar o início dos capítulos (“lições”).

Trata-se de uma estratégia que atualiza a leitura a cada troca de capítulo, além de criar ritmo e sensibilização como efeito de sentido. Veremos em breve, no capítulo 5, que tal estratégia é utilizada também no interior das “lições” em que a retroleitura³¹ é mecanismo indispensável para a compreensão do efeito de sentido global de um texto sincrético.

A montagem é feita em duas páginas capitulares (frente e verso) que se combinam em “página espelhada”, sendo a página ímpar reservada à epígrafe (com a figura de uma pomba em recorte e o texto verbal da epígrafe) e a página par reservada ao componente visual (com a imagem da mesma pomba em contexto novo), conforme o esquema a seguir.

³¹ A retroleitura será considerada como termo equivalente à atualização da leitura, buscando o conceito em Greimas e Courtés (2013, p.422) como base para as análises feitas no capítulo 5 desta tese.

Quadro 2 - Relação entre página pares e ímpares

Fonte: elaboração própria a partir de Savioli e Fiorin (2002).

Assim posicionadas, essas páginas criam a ideia de unidade, constituição de elemento único para gerar diferentes efeitos de sentido, como a curiosidade, a surpresa, o impacto. Geram mais intensidade à experiência de leitura, o que retira a imagem do âmbito ilustrativo alargando a funcionalidade dela na ativação de outras funcionalidades (reflexão, associação, exemplificação, sintetização, complementaridade).

A página par, na qual está o elemento visual (a imagem central do Quadro 2), é volante na combinação com as páginas que a circundam, obtendo efeitos variados quando associada à página antecessora e à sucessora. O componente visual, lido após a epígrafe, na progressão linear prevista pela editoração, adquire grau revelador e potencial para desencadear algumas leituras. No entanto, lido em relação à página subsequente (página ímpar que dá início ao texto teórico), recebe como investimento semântico o significado do título do conteúdo verbal de modo imediato, associação que atualiza, altera ou confirma a interpretação do tema enunciado na imagem da página par.

4.5 O “suplemento” das Lições de texto: leitura e redação

Talvez não tão conhecido como os livros didáticos aqui apresentados, o livro *Lições de texto: leitura e redação – Suplemento do Professor* é lançado em 2003, também pela editora Ática, contendo orientações e comentários sobre cada uma das lições contidas no livro *Lições*

de texto: leitura e redação (2002). Caracteriza-se como um “suplemento”³² para apoiar os professores na elaboração de cursos e de currículos escolares. No campo editorial, a palavra suplemento refere-se a uma forma de livro que se conecta a uma obra completa, já publicada. Esses indícios apontam para um fator importante para esta pesquisa, qual seja, a necessidade de um adendo explicativo direcionado para um dos enunciatários projetados: o profissional do ensino.

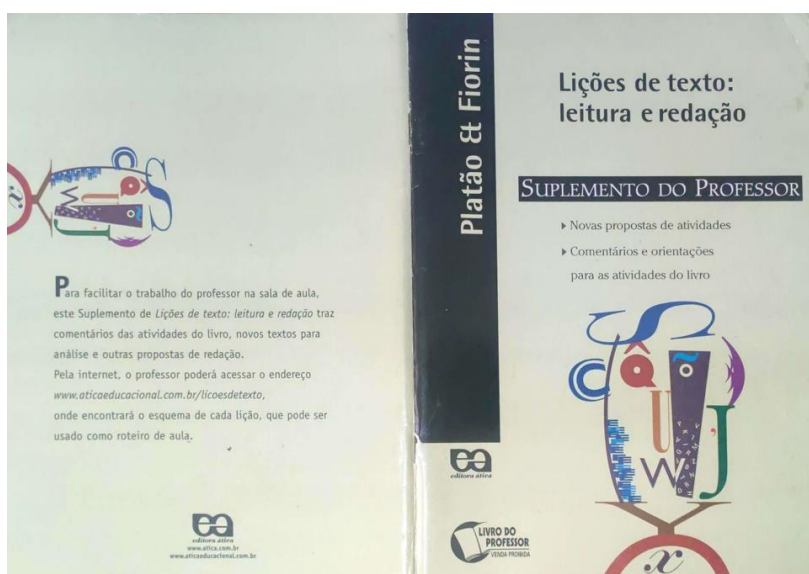
Afirmamos “não tão conhecido” porque, tendo realizado vasta pesquisa em torno da publicação e da circulação dos dois livros didáticos aqui estudados, não havíamos encontrado o referido livro suplementar, nem mesmo menções a respeito dele. Foi apenas a partir dos relatos de Savioli e Fiorin, em entrevista concedida para esta pesquisa, no dia 08 de dezembro de 2022, por meio de videoconferência³³, que tomamos conhecimento desse volume. Ademais, o “suplemento” parece ser escasso de exemplares no mercado de livros usados. Sabe-se, apenas, que foi editado desde o início com venda proibida (conforme logotipo indicativo na capa), sendo distribuído juntamente com a aquisição do livro *Lições de texto: leitura e redação – Livro do professor* (o modo como conseguimos ter acesso a um exemplar).

A materialidade e o suporte desse material também comunicam significado se observados como elementos enunciativos. São apreendidos no formato da publicação, que lembra um livreto, pequeno e leve, distribuído em 87 páginas. A capa é claramente uma adaptação da capa de *Lições de texto: leitura e redação*, remetendo o enunciatário a reconhecer o novo volume como parte de uma obra anterior, já conhecida. Tais características implicam manuseio e mobilidade como facilitadores, ou seja, um livreto tanto para carregar consigo, para tê-lo sempre à mão, quanto para ampliar as possibilidades de exploração dos conteúdos, da compreensão das lições propostas no livro didático de referência.

³² Não se pode negar que a palavra *suplemento* também faz lembrar a superação da carência de algo, a necessidade de se acrescentar alguma coisa faltante. No entanto, destaca-se que a acepção desse termo é garantida no dicionário considerando-a no contexto editorial, sendo definida como “acréscimo a um livro” (HOUAISS, 2019, p.759).

³³ A entrevista realizada em 08 de dezembro de 2022 com os professores Platão e Fiorin teve como finalidade angariar informações referenciais, tais como datas de publicação, circulação e edição dos volumes. Utilizamos a coleta desses relatos como fonte de pesquisa para explicar apenas questões de ordem editorial, mantendo fora do escopo da pesquisa questões subjetivas de autoria. Não nos interessa a visão pessoal dos autores quanto aos temas ou qualquer particularidade do conteúdo, pois trabalhamos com a hipótese de que isso já está dito na obra. Assim, as bases da tese estão, sobretudo, fundadas na análise de questões de enunciação, considerando a totalidade de cada uma das obras, a fim de apreender enunciados que comprovem a presença de certas estratégias didáticas, bem como o grau de envolvimento dos textos sincréticos nesse contexto.

Figura 14 - Capa e contracapa do livro “Suplemento do Professor”



Fonte: Savioli e Fiorin (2003)³⁴

Utilizando o espelhamento da ilustração da capa, tal qual acontece na obra de referência *Lições de texto: leitura e redação*, a contracapa traz um texto editorial que transcrevemos na íntegra, a seguir, com a finalidade de mostrar a voz do enunciador a ressaltar a funcionalidade do livro:

Para **facilitar o trabalho** do professor na sala de aula, este *Suplemento de lições de texto: leitura e redação* traz **comentários** das atividades do livro, **novos textos** para análises e outras propostas de redação. Pela internet, o professor poderá acessar o endereço www.aticaeducacional.com.br/licoesdetexto, onde encontrará o esquema de cada lição, que pode ser usado como **roteiro de aula** (SAVIOLI; FIORIN, 2003, grifo nosso).³⁵

Os destaques no texto da citação dizem da necessidade de entregar mais um material para o professor trabalhar o livro didático, dando-lhe recursos para obter competência. Isso fica evidente na composição do texto da seção “apresentação”, a voz do enunciador pronunciada no uso do “nós”, coincide com a voz dos autores. Criando esse efeito de proximidade, relatam a razão de terem proposto um suplemento como resposta aos diversos questionamentos recebidos em contato com os professores que perguntavam sobre o porquê de determinados temas e sobre os objetivos de alguns exercícios.

³⁴ Abaixo do título “Suplemento do professor” leia-se: “novas propostas de atividades; Comentários e orientações para as atividades do livro”.

³⁵ O endereço eletrônico citado já não pode mais ser acessado. O link está desativado.

A estrutura do “manual”, como os autores se referem ao livreto na seção “apresentação”, divide-se em três partes: 1) a explicação dos objetivos da lição; 2) a proposta de outro texto para análise (caso o professor sinta a necessidade de discutir mais sobre o tema com os alunos); 3) comentários do texto, orientações que respaldam o professor quanto à explicação que deve conduzir em sala sobre os exercícios propostos pela lição e quanto à proposta de redação (sendo sugerida uma nova proposta para atividades complementares).

É importante notar que a sugestão de “outro texto para análise” e a “proposta de redação complementar” são baseadas, muitas vezes, em textos sincréticos (histórias em quadrinhos, publicidades, anúncios), o que nos conduz a observar a pertinência e a singularidade desses textos para debater certos temas teóricos³⁶.

Outro fator importante encontrado nesse suplemento é a possibilidade de distribuição do conteúdo do livro *Lições de texto: leitura e redação* ao longo de um curso de três anos (provavelmente pela duração do ensino médio, já que a obra foi produzida para esse público, em especial).

Os autores propõem o seguinte:

[...] Seguindo a ordem em que o material está disposto no livro, sugerimos a seguinte distribuição para um curso de três anos:

1º ano: lições de 1 a 8;

2º ano: lições de 9 a 17.

3º ano: lições de 18 a 25.

O conteúdo foi disposto na ordem em que aparece no livro porque se pretendia tratar dos assuntos numa determinada progressão [...] (SAVIOLI; FIORIN, 2003, p.3).

Esse trecho reforça o que temos mostrado até aqui quanto à organização estratégica das lições seguindo as proposições metodológicas da teoria semiótica. Diferentemente do livro *Para entender o texto: leitura e redação*, não há no texto de apresentação de *Lições de texto: leitura e redação* menção explícita sobre essa disposição didática. Portanto, somente no livreto suplementar comprova-se a intencionalidade da ordenação temática do conteúdo como estratégia didática.

³⁶ Os textos literários também aparecem com frequência para exemplificar os conceitos teóricos expostos. No entanto, priorizamos, como recorte metodológico, a ênfase ao uso dos textos sincréticos, ainda que sejam apenas uma das estratégias didáticas encontradas nesses autores.

4.6 A estratégia metodológica do conteúdo dos livros

Como já mencionado nas análises relacionadas aos paratextos editoriais, a semiótica aparece na seleção dos conteúdos e na organização dos livros didáticos em exame. Propomos, a seguir, a observação da distribuição das lições proposta pelos autores, com o intuito de discutir as estratégias didáticas criadas para o livro e para as lições.

É estabelecida a divisão das lições em blocos seguindo uma progressão metodológica. Tal ordenação serve não somente para demonstrar a lógica didática que subjaz à autoria, mas também para guiar o ensino por meio do livro, tendo em vista que a indicação da distribuição de seu conteúdo faz parte do diálogo estabelecido com o leitor-enunciário no prefácio das obras.

4.6.1 A distribuição das lições em *Para entender o texto: leitura e redação*

Em *Para entender o texto: leitura e redação* os autores apresentam segmentações temáticas apenas na edição atualizada do livro, conforme a comparação da análise dos prefácios em item anterior. Destacam-se, nessa obra, a distribuição do material em três partes fundamentais, por conter temas e métodos basilares da teoria semiótica; e duas partes complementares, por apresentar exemplos de análises e gêneros textuais ligados ao *fazer* escolar (resumo e resenha).

Figura 15 - Distribuição das lições - primeira parte

<p><i>Para entender o texto: leitura e redação</i></p> <p>Lição 1 – Considerações sobre a noção de texto Lição 2 – As relações entre textos Lição 3 – O texto e suas relações com a História</p> <p>Lição 4 – Níveis de leitura de um texto Lição 5 – Estrutura profunda do texto Lição 6 – Estrutura narrativa (I) Lição 7 – Estrutura narrativa (II) Lição 8 – Temas e figuras: a apreensão do tema Lição 9 – Temas e figuras: o encadeamento das figuras Lição 10 – Temas e figuras: o encadeamento de temas Lição 11 – Temas e figuras: a seleção lexical</p>

Fonte: elaboração própria

A primeira parte, que compreende as lições 1 a 11, corresponde à apresentação do percurso gerativo do sentido, que é um princípio central da teoria semiótica.

Na segunda parte, que se estende da lição 12 a 35, como mostra a figura a seguir, o nível discursivo do percurso gerativo de sentido é mais explorado, e os tipos textuais (narração, descrição e dissertação) são abordados a partir dessa concretude já vista no nível anterior.

Figura 16 - Organização do patamar mais concreto e tipos textuais

Lição 12 – As várias possibilidades de leitura de um texto
Lição 13 – Denotação e conotação
Lição 14 – Metáfora e metonímia
Lição 15 – Modos de combinar figuras e temas
Lição 16 – Modos de narrar
Lição 17 – Modos de ordenar o tempo
Lição 18 – Segmentação do texto (I)
Lição 19 – Segmentação do texto (II)
Lição 20 – Argumentação
Lição 21 – Modos de citação do discurso alheio
Lição 22 – Dizer uma coisa para significar outra
Lição 23 – Defeitos de argumentação (I)
Lição 24 – Defeitos de argumentação (II)
Lição 25 – Norma linguística e argumentação (I)
Lição 26 – Norma linguística e argumentação (II)
Lição 27 – As informações implícitas
Lição 28 – Viés
Lição 29 – Coerência
Lição 30 – Coesão textual (I)
Lição 31 – Coesão textual (II)
Lição 32 – Narração
Lição 33 – Descrição e dissertação
Lição 34 – O discurso dissertativo de caráter científico
Lição 35 – Progressão discursiva

Fonte: elaboração própria

A última parte da divisão proposta para o exame da ordenação didática, reproduzida a seguir, corresponde às lições 36 a 44, subdividindo-se entre temáticas ligadas ao plano da expressão (contemplando recursos linguísticos, estilísticos e literários) e à exemplificação por meio de análises de textos variados (como poema, narração, texto didático e texto jornalístico), todos associados às habilidades de compreensão e produção textual. Além disso, os gêneros textuais resenha e resumo são classificados como parte da seção “apêndice”, o que mostra mais uma vez a preocupação com o desenvolvimento dos mecanismos aprendidos na prática, inclusive nesses textos que estão mais fortemente ligados ao contexto escolar.

Figura 17 - Lições relacionadas ao plano de expressão e às lições complementares

<p>Organização quanto ao plano de expressão</p> <p>Lição 36 – O plano sonoro do texto</p> <p>Lição 37 – Recursos gramaticais e disposição das palavras no texto</p> <p>Lição 38 – Texto literário e texto não-literário</p> <p>Lição 39 – Originalidade</p> <p>Lição 40 – Texto não-verbal</p> <p>Extensões – Exemplos e Análises</p> <p>Lição 41 – Análise de um poema: Tecendo a manhã (João Cabral)</p> <p>Lição 42 – Análise de uma narração: O corvo e a raposa (La Fontaine)</p> <p>Lição 43 – Análise de um texto didático: Domínio de validade (H. Moysès Nussenzveig)</p> <p>Lição 44 – Análise de um texto de jornal: Astrônomos e astrólogos mantêm divergência (Folha de S. Paulo)</p> <p>Apêndice – Resumo e resenha</p>

Fonte: elaboração própria

4.6.2 A distribuição do conteúdo do livro *Lições de texto: leitura e redação*

Quanto ao livro *Lições de texto: leitura e redação*, a arquitetura semiótica é explicitada somente após a publicação do livro suplementar destinado aos professores.

É na apresentação do livreto que os autores mencionam a possibilidade metodológica de distribuição do conteúdo do livro ao longo de um curso de três anos (provavelmente considerando o currículo do ensino médio), já que as lições são ordenadas em três blocos que privilegiam a aprendizagem gradativa, partindo dos patamares mais simples até aos mais complexos. Seguindo a ordem em que as lições aparecem no sumário da obra, sugere-se a repartição em três grupos, sendo um cada ano de curso.

Figura 18 - Conteúdos em progressão sugeridos para iniciantes

<p>Lição 1 – Considerações sobre a noção de texto</p> <p>Lição 2 – Vozes presentes no texto</p> <p>Lição 3 – Vozes mostradas e demarcadas no texto</p> <p>Lição 4 – Vozes mostradas e não demarcadas no texto</p> <p>Lição 5 – Organização fundamental</p> <p>Lição 6 – Textos temáticos e textos figurativos</p> <p>Lição 7 – O encadeamento de figuras ou de tema</p> <p>Lição 8 – Figuratividade e variação linguística</p>
--

Fonte: elaboração própria

O primeiro bloco de lições é destinado à conceituação de texto (1ª lição); às relações interdiscursivas considerando o valor histórico da constituição dos sentidos (2ª a 4ª lição) e ao estudo da organização do texto em níveis – do abstrato ao concreto (5ª a 8ª lição).

Figura 19 - Conteúdos em progressão sugeridos para fase intermediária de ensino

<p>Lição 9 – As várias possibilidades de leitura de um texto Lição 10 – Modos de combinar figuras e temas Lição 11 – Alteração do sentido das palavras Lição 12 – Presença do narrador no texto Lição 13 – Personagens e espaço Lição 14 – Tempo Lição 15 – Narração Lição 16 – Descrição Lição 17 – Dissertação</p>
--

Fonte: elaboração própria

No segundo bloco, desenvolvem-se os fatos referentes ao nível concreto, a materialização e o reconhecimento de partículas enunciativas e as projeções no enunciado (9ª a 14ª lição). Além disso, os gêneros textuais são colocados nessa etapa de aprendizagem tendo como base os critérios pertencentes ao patamar discursivo (15ª a 17ª).

Figura 20 - Conteúdos em progressão sugeridos para as últimas fases de ensino

<p>Lição 18 – Os estados de alma das personagens Lição 19 – Argumentação Lição 20 – Informações implícitas Lição 21 – Dizer uma coisa para significar outra</p> <p>Lição 22 – O plano sonoro e a disposição das palavras no texto Lição 23 – Texto literário e texto não-literário Lição 24 – Coesão textual Lição 25 – Coerência e progressão textual</p>
--

Fonte: elaboração própria

No terceiro bloco sugerido, aparecem noções sobre motivações passionais para a análise de personagens e de discursos. Savioli e Fiorin (2003, p.4) explicam que “foram colocadas nessa altura da obra porque pressupõem todo o estudo do nível mais concreto do texto, dos gêneros textuais e, principalmente, das projeções de pessoa” (18ª a 21ª lição). Na sequência, a progressão prevê a inserção de lições que contemplem características do plano de expressão

dos textos, pois, até então, apenas o plano do conteúdo havia sido contemplado (22^a a 24^a lição). De modo intencional, a 25^a lição, sobre coerência e progressão textual, foi colocada por último, pois a metodologia visa à metalinguagem, fazendo com que o estudante entenda que todos os níveis da organização textual são hierarquizados e dirigidos por um mecanismo que discrimina e regula cada patamar. A coerência e a progressão são englobantes e regentes de todo o processo textual e discursivo apresentado.

Tendo feito a análise do sumário dessa obra, Cortina (2015, p.43) esclarece que

O que se constata, assim, por meio do exame dos títulos de cada uma das 25 lições do livro didático lançado em 1996 é que as propostas para o trabalho com leitura e produção textual elaboradas por Fiorin e Platão acompanham os desenvolvimentos das pesquisas produzidas pelos estudiosos em semiótica. Ao mesmo tempo que produzem esse movimento no interior das investigações semióticas, mantêm também diálogo com outras teorias que produzem determinadas explicações ou reflexões a respeito da problemática do texto e do discurso que podem contribuir para aperfeiçoar seu projeto didático para o ensino da leitura e da escrita.

O projeto didático pensado para as duas obras mostra preocupação com a dinâmica entre os temas propostos para as lições: iniciam pela noção de texto, desenvolve tal conceito em diversos ângulos e níveis de abordagem ao longo dos capítulos e finalizam com as noções de coesão e de coerência textuais, atando duas extremidades que se completam. Esses temas, difundidos e associados à corrente da linguística textual, figuram nas estratégias didáticas como prova do diálogo com teorias correlatas, mostrando conexão e aplicabilidade da semiótica discursiva para problemas complexos envolvendo o texto e o discurso.

5 ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O VERBAL E O VISUAL

“Um chapéu sobre a cabeça de um camponês indica um objeto de proteção contra o sol; sobre a cabeça de uma mulher, numa cerimônia, é um enfeite; na frente de um cardeal é símbolo de poder e na mão de um mendigo representa o pedido de auxílio. Em síntese: o significado é definido na relação.”

Savioli e Fiorin (2002, p.95)

O excerto da epígrafe foi retirado do livro *Lições de Texto: leitura e redação* (2002), que introduz a “Lição 7”, voltada para a exploração do encadeamento de temas e de figuras. Nele os autores ilustram uma explicação teórica por meio da analogia de uma peça de vestuário. O que se pretende é mostrar a relatividade dos termos na constituição do sentido, ou seja, o significado da palavra “chapéu” modifica-se, dependendo de uma série de fatores que envolvem o sujeito (tamanho e tipo físico; estilo;), o espaço, o tempo, a ocasião, o material do objeto, o fabricante, o modelo - em formato, tamanho e cor etc. Isso porque os objetos do mundo não são cognoscíveis em si mesmos, mas unicamente por suas determinações (ou suas propriedades), que são reconhecidas como valores quando estão em relação umas com as outras. Tal relação fundamenta-se na diferença e na semelhança entre os valores (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p.184).

Também as linguagens diversas, quando em contato num processo de sincretização, mantêm particularidades que não são eliminadas de sua gênese apesar da uniformização englobante da totalidade de sentido na qual se inserem.

Em outras palavras, o sincretismo de linguagens é obtido por meio de diferentes modos de correlação. A sincretização encontrada na arte do cinema não é a mesma que predomina na edição de um jornal ou de um livro didático, por exemplo. A razão está não apenas no tipo e na diversidade de linguagens que funcionam para uma enunciação global, mas também na interação entre elas.

Neste capítulo pretendemos abordar o problema do sincretismo discutido nas especificidades da integração de diferentes linguagens em um todo de sentido. A “sincretização” de linguagens como fenômeno observável convoca o entendimento da relação³⁷, conforme Greimas e Courtés (2013, p.418), como atividade cognitiva que estabelece, de maneira concomitante, tanto a identidade quanto a alteridade de duas ou mais grandezas, sendo

³⁷ Há variantes como correlação e interrelação, conforme Greimas e Courtés, 2013.

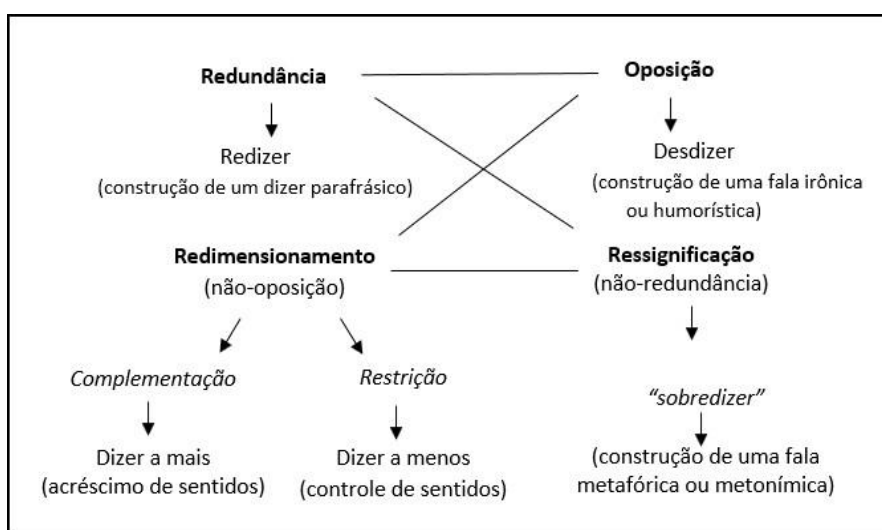
o estabelecimento (a produção e/ou o reconhecimento) de relações (ou de redes relacionais) um suporte fundamental aos objetos, aos universos semióticos. Esses objetos ou universos semióticos dependerão da *tipologia das relações*³⁸ escolhidas ou assumidas como condição prévia para a prática semiótica.

Tais tipologias definem-se no modo de articulação das categorias colocadas em oposição no quadrado semiótico, sendo representadas pelas relações: de contrariedade, de contradição e de complementaridade. As diversas combinações possíveis resultantes dessas conjugações potenciais tornam-se recursos de manipulação do “sujeito da enunciação”³⁹ que opera com essas duas linguagens para homologar o plano de conteúdo (PC) ao plano de expressão (PE) em uma unidade de significação.

Ao escrever o texto *O sincretismo no jornal*, Gomes (2009) propõe um esquema, visivelmente baseado nas categorizações do quadrado semiótico, com o intuito de apresentar um “caminho metodológico” para mapear as interrelações possíveis entre as linguagens e seus modos de sincretização, sobretudo no plano do conteúdo.

Segundo Gomes (2009, p.218) “em relação ao conteúdo, as linguagens podem estar em oposição entre si, ou uma pode redimensionar (por ampliação ou por redução) ou recriar (metafórica ou metonimicamente) os sentidos da outra”, como está sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Sincretização no plano do conteúdo e as interrelações possíveis



Fonte: GOMES (2009, p.218)

³⁸A tipologia das relações refere-se às relações de contrariedade, de contradição e de complementariedade representadas no quadrado semiótico (GREIMAS E COURTÉS, 2013, p.418).

³⁹ Termo que subsumi enunciadador e enunciatário no processo da enunciação.

A partir desse esquema, Gomes (2009) apresenta possibilidades de interrelação entre as linguagens verbal e visual e os modos de sincretização delas tanto no plano do conteúdo quanto no plano da expressão.

Interessa-nos discutir, neste item, as comutações do sincretismo no plano do conteúdo, pois nele as linguagens mostram-se em redes relacionais complexas que remontam as tipologias de relação do quadrado semiótico. Veremos que as categorias propostas no esquema a seguir podem ser úteis para compreender as relações estabelecidas entre elementos editoriais (capa, prefácio, apresentação, sumário etc.) bem como entre os enunciados verbais e verbovisuais que marcam a introdução de novos capítulos. Essas duas composições revelam mecanismos relacionais de sincretização.

Antes de nos aprofundar nesse assunto, esclarecemos que os livros didáticos como objetos sincréticos apresentam especificidade em que cada uma das linguagens constituintes funciona a partir de relações particulares estabelecidas nos modos de leitura possíveis que se impõem ao leitor pela disposição editorial dos textos. Mostraremos, na prática, que a lição dos livros começa apresentando uma configuração visual, que ocupa a página por completo, exigindo leitura atenta e detida. No entanto, os sentidos são obtidos na relação que tal página introdutória estabelece tanto com a legenda quanto com o título e os elementos verbais que estão na página ao lado, posicionada sequencialmente, se considerar a leitura linear proposta pela diagramação. Embora haja uma aparente autonomia entre as linguagens, não há como abstrair a interrelação entre elas, em que o sujeito da enunciação vai concretizando diferentes perspectivas e focalizações para capturar a atenção e a adesão do enunciatário-leitor.

Outro aspecto relevante é a questão da retroleitura, como uma releitura efetuada em função do fim, graças aos conectores de isotopia⁴⁰ que permitem o trânsito pela linearidade do discurso, pois facilitam a “volta atrás” para o reconhecimento de elementos por um momento abandonados ou não percebidos. A retroleitura é considerada, no sentido semiótico, como construção, ao mesmo sintática e semântica, do enunciado-discurso (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p.422).

Ao longo das análises, a atualização da leitura é imprescindível para compreender a tipologia e o mecanismo das linguagens em sincretismo que constituem uma lição. A organização editorial impõe um percurso de leitura que, necessariamente, precisa ser rompido.

⁴⁰ De acordo com Greimas e Courtés (2013, p.86) chama-se conector de isotopias à unidade do nível discursivo que introduz uma ou várias leituras diferentes. De acordo com a posição que ocupa na linearidade do texto, pode indicar explicitamente uma nova leitura, conduzir a conectores subsequentes, que implicam a necessidade de uma retroleitura.

O leitor-enunciatório vai adquirindo a competência na interpretação e na produção de textos à medida que compreende tal mecanismo. As estratégias didáticas da montagem sincrética das lições parecem conduzir o leitor nesse tráfego de “ir e vir” ao explorar uma lição, visando à perspicácia e à proficiência ao apreender todas as particularidades dos textos sincréticos.

Seguiremos o “caminho metodológico” de Gomes (2009, p. 218) utilizando as categorias propostas no Quadro 3. Elas são operacionais para compreender as relações estabelecidas entre elementos editoriais (capa, prefácio, apresentação, sumário etc.) bem como entre os enunciados verbais e verbovisuais que marcam a introdução de novos capítulos. Essas duas composições manifestam estruturas relacionais de sincretização.

5.1 Procedimentos de sincretização no plano do conteúdo

A sincretização de linguagens, no plano do conteúdo, sucede por meio de “um dizer transformado”, de modo que uma linguagem é ressignificada conforme toma contato com outra. Isso acontece porque há sempre uma base isotópica que sustenta as linguagens em correlação. O sincretismo é obtido a partir dos traços ou categorias de significação comuns, bem como se inscreve nas existências de diferenças que não se perdem ou se anulam, atuantes, por definição, na sua constituição (GOMES, 2009, p. 220).

De acordo com o modelo de análise, exposto no Quadro 3, temos as linguagens relacionando-se por meio de: oposição; redundância; redimensionamento; e ressignificação. Essa categorização serve para operar, demonstrar e descrever os tipos de relação existentes entre o verbal e o visual na constituição das “lições” das obras didáticas em estudo. Observamos, ainda, que a redundância, a ressignificação e o redimensionamento são recorrentes modos de correlação entre as linguagens desses materiais didáticos e todos convergem para a “atualização da leitura” de um texto, ou seja, exigem retroleitura para a percepção dos efeitos de sentidos que resultam da interação das linguagens em sincretismo, como será demonstrado no desenvolvimento das análises mais adiante.

A “redundância” está na relação parafrástica, ou seja, nos conteúdos semelhantes reiterados nas linguagens de uma totalidade sincrética. Nas lições de ambos os livros, ela justifica a presença das ilustrações como forma de um “redizer”.

O “redimensionamento” é outro modo de correlação entre linguagens em que a integração ocorre de maneira uniforme, pois os conteúdos são convergentes e/ou complementares entre si, articulando o acréscimo ou o controle de sentidos. Nas duas obras

didáticas, essa interrelação será útil para mostrarmos as possibilidades de atualização de leitura (ao cumprir ou romper com a ordem linear da disposição dos textos) como forma de expandir, acrescentar ou controlar sentidos por meio das relações entre imagem, legenda, título e texto teórico em escrita verbal.

A “ressignificação” está na construção de valores metafóricos ou metonímicos atribuídos às montagens visuais no âmbito das linguagens sincretizadas. Aparece, de modo mais marcante, nas ilustrações do livro PET, na página introdutória, geralmente numa relação metonímica com o que é apresentado em linguagem verbal no interior de uma lição.

Não registramos a ocorrência da “oposição” nas interações das linguagens nas obras aqui estudadas, e provavelmente não seja tão comum nos livros didáticos de maneira geral. Mais comum ao discurso jornalístico ou midiático, a oposição do conteúdo das linguagens coexistentes permite a instalação de implícitos, ironias, insinuações, contrapondo pontos de vistas, a imagem fotográfica “desdiz” o enunciado linguístico ou vice-versa (GOMES, 2019, p.219). Na hipótese de ser encontrada em livros didáticos, a “oposição” figurará, possivelmente, como um recurso intencional, usado, didaticamente, para mostrar a incoerência entre o verbal e o visual por meio de exemplificações no conteúdo de uma lição.

5.1.1 A redundância como um “dizer parafrástico”

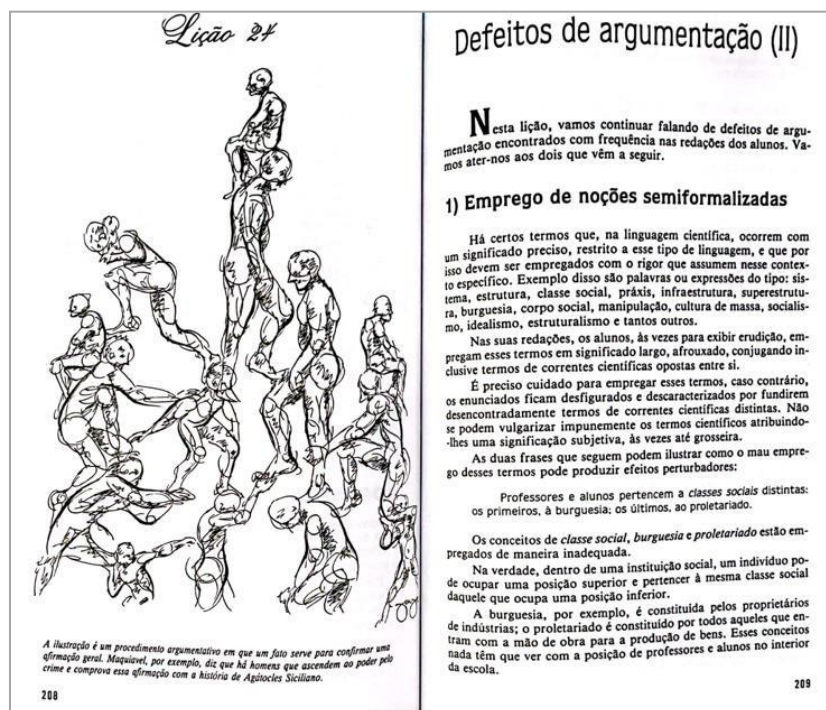
Para a abordagem da “redundância”⁴¹, como reiteração ou elemento parafrástico, selecionamos algumas “lições” de ambos os livros usando como critério a semelhança ou a repetição do tema/assunto que dá título e sustentação teórica ao capítulo. Iniciamos pelas lições de *Para entender o texto: leitura e redação* (PET), analisando a presença de ilustrações e imagens que mantêm relação de redundância com o conteúdo expresso pela linguagem verbal das legendas e dos textos teóricos. Em seguida, estudamos essas mesmas características nas “lições” do livro *Lições de texto: leitura e redação* (LDT) observando também a redundância como produto das funções que a ilustração adquire na relação com o conteúdo expresso pelo verbal (legendas, títulos, escrita).

A redundância define-se, no plano da expressão, no monocromatismo e na topografia dos traços das ilustrações e imagens que introduzem as lições de PET. Tomando a página por

⁴¹ Greimas e Courtés (2013, p.412 e p.410) advertem que, do ponto de vista semiótico, o termo recorrência, parece preferível ao termo redundância.

completo, as ilustrações (desenhos em nanquim) mantêm uma identidade e um estilo em metade da obra⁴², ou seja, em 22 das 44 lições, intercalando-se com criações de imagem, que chamaremos de “imagens iconográficas”. As páginas introdutórias preenchidas por ilustração vêm acompanhadas de legendas, sínteses traçadas em algumas linhas escritas no rodapé da página, como mostram as figuras 21 e 22 a seguir.

Figura 21 - O desenho como ilustração na página inicial das lições



Fonte: reprodução a partir de Savioli e Fiorin (1990, p.208)

A figura 21 é um exemplo de como as ilustrações preenchem e apresentam a página de abertura das “lições” do livro PET. Trata-se da “Lição 24 – Defeitos de Argumentação (II)” que representa um exemplo do tipo de ilustração que se repete ao longo das demais lições (totalizando vinte e duas ocorrências), tendo como recorrência o mesmo estilo de desenho em preto e branco. Nela, podemos observar que os traços finos ganham preenchimento semântico a partir da seguinte legenda:

A **ilustração** é um procedimento argumentativo em que um fato serve para confirmar uma afirmação geral. **Maquiavel**, por exemplo, diz que há homens que ascendem ao poder pelo crime e comprova essa afirmação com a **história de Agátocles Siciliano** (SAVIOLI; FIORIN, 1990, p.208, grifo nosso).

⁴² As ilustrações são assinadas por Jorge Arbach, compondo 50% da obra ao figurarem na abertura de 22 lições. A outra metade é configurada em iconografia assinada por Francisco Homem de Melo, compondo 50% da obra com imagens de gêneros variados que aparecem na introdução das demais lições.

As palavras destacadas no texto da legenda são elementos explícitos que justificam o mecanismo de produção do componente visual. A ilustração é colocada em metalinguagem já que possui duplo sentido no contexto da lição. A palavra “ilustração” aciona, ao mesmo tempo, duas acepções possíveis para esse termo: a) desenho, gravura, imagem que acompanha um texto; b) esclarecimento por meio de explicações; comentário (HOUAISS, 2019, p.442). Assim, o leitor associa a ilustração àquilo que se vê no quadro acima da legenda e percebe que o termo “ilustração” introduz um assunto teórico e define-se como um “procedimento argumentativo”.

As demais referências retomam o “texto comentado”, intitulado “Dos que ascendem ao principado pelo crime” – retirado do livro *O Príncipe*, de Maquiavel. Trata-se de uma seção no interior da lição, parte do conteúdo teórico sobre a ilustração como recurso de argumentação na escrita redacional. Essa relação com o verbal pode ser estabelecida apenas em segunda leitura, após o leitor ter passado por todos os elementos que compõem a “lição”.

Outro fator de redundância é a temática do desenho dessa ilustração, que se desvenda no seguinte trecho da legenda “...há homens que ascendem ao poder pelo crime...” o que traz o mínimo de coerência para a primeira leitura antes de conhecer a teoria exposta no capítulo. O fato é que a visualidade é redundante em relação ao verbal, àquilo que é explicitado na escrita.

Ao explicar os “defeitos de argumentação pelo exemplo, pela ilustração e pelo modelo”, Savioli e Fiorin (1990, p.213) dizem: “a ilustração pode ser usada como expediente para argumentar, mas quando representativa, isto é, quando se trata da concretização particular de um dado geral”. Esse trecho promove a ancoragem verbal, conceitual, que é parafraseada em metalinguagem no desenho da página introdutória.

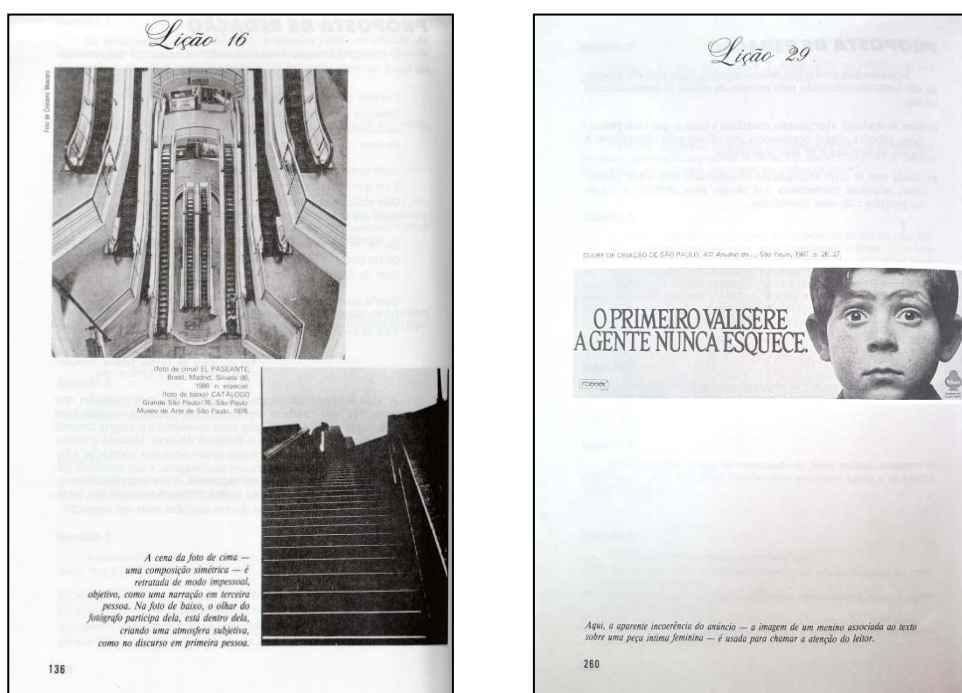
Em resumo, essa “lição” foi selecionada para demonstrar:

1. A padronização no plano da expressão - o desenho usado na página introdutória tem um padrão que se repete em metade das lições: ausência de cores, distribuição dos traços, estilo, representatividade.
2. O desenho como ilustração do tema ou de uma característica teórica relevante dentro da lição à qual pertence.
3. A ilustração funcionando como síntese visual em que um dado particular abstrato se materializa na visualidade (ou vice-versa) parafraseando conceitos teóricos a fim de explicar, exemplificar, concretizar ideias.

4. A metalinguagem está presente na montagem da lição e parece contribuir para evidenciar os mecanismos entre o verbal e o visual, principalmente em relação redundante de sincretização.

Ainda sobre as lições de PET, há outros casos (vinte e duas ocorrências) em que as lições não apresentam ilustrações. Elas são introduzidas por imagens de gêneros textuais diversos (pinturas artísticas, fotografias, publicidades, matéria de jornal impresso, quadrinhos, infográficos) que se combinam na composição de duas ou mais imagens, ou aparecem isoladas em uma mesma página, sendo acompanhadas de legendas em ambos os casos, como mostram os exemplos a seguir:

Figura 22 - A imagem iconográfica na página inicial das lições



Fonte: reprodução a partir de Savioli e Fiorin (1990, p.136 e p.260)

As duas lições estampadas na figura acima mostram o espaço que as imagens ocupam no quadrante da página e o modo como se organizam nele. A figura da esquerda é um recorte da “Lição 16 – Modos de narrar”; e a figura da direita é um recorte da “Lição 29 – Coerência”. Representam a iconografia da obra, em imagens que são agrupadas, pertencentes ao mesmo gênero textual, e combinadas entre si para emitir mensagem única (como as fotografias na figura da esquerda); ou imagens isoladas no centro da página, em contraste com o fundo vazio (como a publicidade na imagem da direita).

A relação de redundância em *Para entender o texto: leitura e redação* pode ser pensada, no interior do componente visual, em ocorrências como a da Figura 22, “Lição 16 – Modos de narrar”, repetindo essa lógica de montagem gráfica em outras lições⁴³. Dizemos no interior do componente visual, pois essa relação de redundância aparece na diagramação, numa montagem híbrida combinando elementos verbais e visuais, bem como na relação entre o conjunto de imagens e a legenda. As reiteraões acontecem porque o mesmo sentido (conteúdo) pode ser captado em qualquer uma das linguagens: (i) isoladamente, em leitura prévia e estanque - visualizamos a página introdutória com elemento visual e legenda; ou (ii) conjunta, considerando uma releitura, ou seja, após a observação secundária da imagem ou da legenda, numa atualização de leitura. Respeitando a ordenação dos textos na sequência de leitura proposta, o elemento visual vem antes de qualquer outra informação sobre a lição. Assim, uma leitura prévia é requisitada, sendo que o verbal e o visual entram em relação na montagem que engloba a legenda com a configuração visual.

A redundância está no uso “ilustrativo” das imagens que sintetizam o conteúdo da teoria exposta ao longo da lição em linguagem verbal, o que fica claro somente durante o estudo, quando o leitor pode retomar a imagem inicial e atualizar sua leitura. No caso da “Lição 16 – Modos de narrar” (Figura 22) as imagens apresentam as possibilidades de focalização dada ao narrador de um texto. Vejamos a legenda na íntegra:

A cena da foto de cima – uma composição simétrica – é retratada de modo impessoal, objetivo, como uma narração em terceira pessoa. Na foto de baixo, o olhar do fotógrafo participa dela, está dentro dela, criando uma atmosfera subjetiva, como no discurso em primeira pessoa.

O texto da legenda é dispositivo introdutório e estabelece relação de “redundância” tanto com o conteúdo fotográfico da imagem quanto com o conteúdo teórico da lição. No entanto, a percepção do leitor desperta para tal relação somente em segunda instância, na possibilidade de retomar as imagens em retroleitura, como já dissemos.

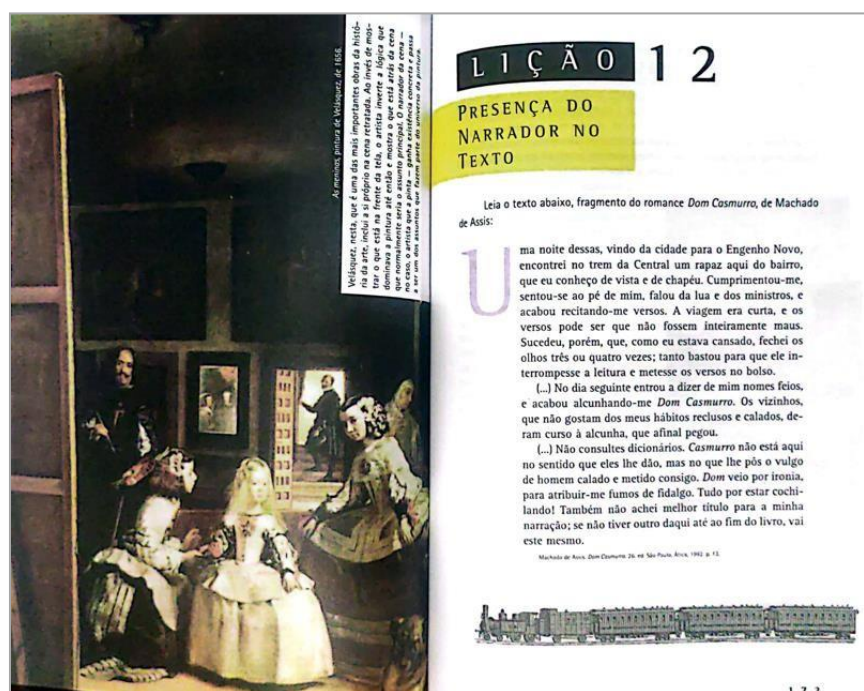
Passamos, então, a observar como as correlações por redundância aparecem na sincretização de linguagens no livro *Lições de texto: leitura e redação* (LDT). Seleccionamos a “Lição 12 – Presença do narrador no texto” porque tem o tema correspondente à “Lição 16 – Modos de narrar” (Figura 22). As comparações permitirão apontar semelhanças e diferenças entre as duas obras e suas estratégias com os textos sincréticos. Assim, o primeiro diferencial a ser levado em conta é o fato de que o capítulo de LDT é repleto de imagens redundantes, ou

⁴³ As lições apresentam o mesmo tipo de ocorrência quanto à montagem da página introdutória do capítulo.

seja, não se restringe à imagem da abertura da lição como vimos em PET, e nos conduz à análise da lição por completo. Portanto, expomos, daqui por diante, as peças visuais constituintes da “Lição 12”.

Outro fator relevante: não encontramos ilustrações (desenhos) na função de abertura de um capítulo (preenchendo a página de abertura – à esquerda do leitor). No lugar delas, as “lições” trazem gêneros variados de imagens na página introdutória – fotografias, pinturas, publicidades etc. A ilustração em LDT aparece apenas na primeira página teórica, posicionada ao lado ou abaixo do título, estabelecendo a redundância com o verbal da explanação teórica dos autores, como mostra a figura a seguir.

Figura 23 - Preenchimento da página inicial por imagem e a presença de ilustração



Fonte: reprodução a partir de Savioli e Fiorin (2002, p.173)⁴⁴.

A redundância como forma de relação entre as linguagens sincretizadas na “Lição 12 – Presença do narrador” no texto mostra-se na distribuição de ilustrações e de imagens ao longo da lição, exercendo função parafrástica em relação ao verbal. Sendo um fator recorrente, presente nas demais lições de LDT, vamos explicitar alguns detalhes adiante, tomando-a como referência e como síntese das demais ocorrências no restante da obra.

⁴⁴ A Lição 12 – Presença do narrador no texto (Figura 23) foi escolhida por ter o tema correspondente à Lição 16 – Modos de narrar (Figura 22). Pertencentes a obras diferentes, essas lições tratam dos modos de focalização, possibilitando comparações.

À esquerda da figura acima temos a reprodução iconográfica de uma pintura artística preenchendo a página por completo, recurso apelativo ao enunciatário. A legenda no canto direito é essencial para dar sentido à pintura de Velásquez nesse contexto didático. Vejamos o que ela diz na íntegra:

Velásquez, nesta que é uma das mais importantes obras da história da arte, inclui a si próprio na cena retratada. Ao invés de mostrar o que está na frente da tela, o artista inverte a lógica que dominava a pintura até então e mostra o que está atrás da cena que normalmente seria o assunto principal. O narrador da cena – no caso, o artista que a pinta – ganha existência concreta e passa a ser um dos assuntos que fazem parte do universo da pintura (SAVIOLI; FIORIN, 2002, p.173).

A leitura da legenda esclarece imediatamente a relação da pintura com o tema da “lição”, já que o elemento visual é construído com base nessa técnica em que a “presença do narrador no texto” fica evidenciada.

À direita da figura 23, há uma ilustração no rodapé da página ímpar. É o desenho de um trem de ferro, figura relacionada ao componente verbal introdutório da lição - o fragmento de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que traz a seguinte inscrição: “Uma noite dessas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei no trem da Central [...]”. Outras ocorrências como essa podem ser encontradas nas páginas seguintes à medida que o leitor avança no estudo da lição. A figura a seguir mostra o quadrinho que aparece ao longo da lição como imagem ilustrativa do texto teórico.

Figura 24 - Quadrinho usado como imagem ilustrativa



Fonte: reprodução a partir de Savioli e Fiorin (2002, p.174)⁴⁵

⁴⁵ Quadrinho do primeiro número da revista Super-homem, de 1938, citado em Savioli e Fiorin (2002, p. 174).

Embora na função de ilustração, existem objetivos claros quanto à exemplificação, à retomada e à síntese na configuração sincrética dessa página da lição.

Há um gênero visual que agrega, por redundância, outra forma de expor o tema abstrato estudado. No trecho teórico, discute-se sobre o conceito de narrador como responsável pela organização do texto, frisando a importância de não confundir autor e narrador. A imagem do Super-homem tem uma tarja azul no topo trazendo a voz do narrador como exemplo. Abaixo do desenho, a legenda escrita pelos autores corrobora com os dizeres: “Nas histórias em quadrinhos são frequentes as intervenções de um narrador que não é personagem, apenas uma voz que ajuda a conduzir a narrativa”. Temos aí uma relação redundante, visto que foi usado um “redizer”, um conteúdo transmitido por outro gênero, por outra linguagem.

Além do quadrinho, há mais duas ocorrências semelhantes na mesma lição: a fotografia e a publicidade usadas como ilustração.

Figura 25 - Redundância das imagens com função ilustrativa



Fonte: reprodução a partir de Savioli e Fiorin (2002, p.181-182)⁴⁶

A página da esquerda traz a mesma lógica redundante já vista na página de abertura da Lição 16 – *Modos de narrar* (Figura 22, p. 85). As três imagens são um “dizer parafrástico”

⁴⁶ Fotografias de um mesmo fato – campanha pelas eleições diretas em 1984; e Publicidade de um brinquedo da marca “Estrela”, citado em Savioli e Fiorin (2002).

dos modos de narrar ou da presença do narrador no discurso. A relação é estabelecida com o verbal cujo conteúdo é “o ponto de vista narrativo”, explicando a focalização parcial (interna e externa) e total. Utilizando técnica similar àquela já apresentada na *Lição 16 – Modos de narrar*, podemos comparar essa montagem do livro LDT com a lição do livro PET, concluindo que as técnicas e as estratégias didáticas se repetem em ambos. Reproduzimos, a seguir, a legenda que acompanha as três figuras da página em exame:

O mesmo fato – a campanha pelas eleições diretas para presidente da República, em 1984 – visto pela fotografia a partir de três pontos de vista diferentes. Ao lado, uma visão em plano geral, distanciada, onisciente, característica da focalização total e da narração em terceira pessoa. Embaixo, uma visão em plano médio, na qual podemos perceber as ações das personagens envolvidas, narradas com um tom de objetividade característico da focalização parcial externa. Mais abaixo, a visão de quem está dentro dos acontecimentos, de quem participa da ação ou pode sofrer suas consequências diretas, característica da focalização parcial interna e da narração em primeira pessoa (SAVIOLI; FIORIN, 2002, p.181).

A página da direita é a demonstração de como o título “A imagem do leitor” (verbal) ganha contorno ilustrativo (visual) ao fazer uso do gênero publicitário. A legenda é uma paráfrase das primeiras linhas do conteúdo desse item da lição. A seguir, colocamos a transcrição das linhas iniciais do texto teórico e da legenda que está ao lado da imagem:

Texto teórico:

Todas as vezes que falamos ou escrevemos, construímos, em nosso texto, de maneira explícita ou implícita, uma imagem de nosso interlocutor ou de nosso leitor. [...]

Legenda:

A preocupação em falar a mesma linguagem que o leitor é uma constante na publicidade. Tanto o assunto quanto os termos usados no texto do anúncio ao lado revelam a quem se destina a mensagem (SAVIOLI; FIORIN, 2002, p.182).

Temos visto até aqui que a redundância é um “dizer parafrástico” funcionando como “redizer”, como um “dizer outra vez” que tem implicações semânticas. Há, pelo menos, duas formas de atualização de leitura presentes nessa categorização: (i) a que compreende o Plano de Expressão, na reiteração de elementos gráficos padronizados pela distribuição e pela repetição no âmbito da obra por completo; e na escolha do tipo de imagem (desenho ou iconografia) no interior da lição, como ação estratégica e didática; (ii) a que compreende o Plano do Conteúdo, sendo as imagens de diferentes gêneros usadas como agentes ilustrativos do conteúdo verbal, parafraseando-o.

5.1.2 O redimensionamento: a expansão e o controle dos sentidos

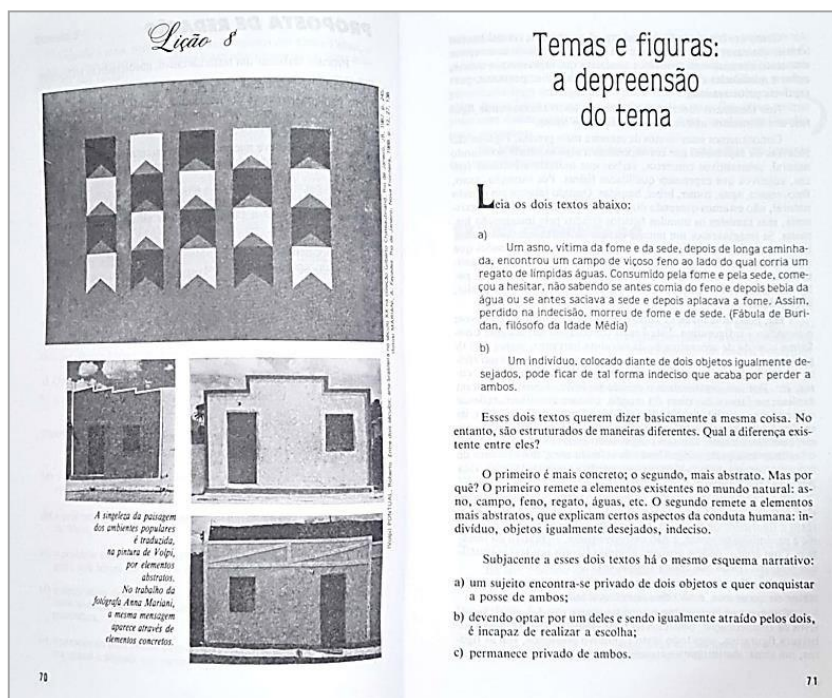
No “redimensionamento” a correlação das linguagens que constituem as lições desdobra-se em duas possibilidades – “por ampliação ou por restrição de conteúdos” (GOMES, 2009), numa integração que ocorre por “complementação” (acréscimo de sentidos) ou por “controle” de sentidos. Essa relação é estabelecida entre o conteúdo teórico veiculado pelo verbal e sua interação com as imagens e as ilustrações predominantemente marcadas pela hibridez da verbovisualidade (tendo em vista a presença das legendas como discutido no item anterior).

[...] O verbal não diz o mesmo que o visual, mas também não o contradiz (e vice-versa). Na complementação, há um dizer a mais, ou seja, uma linguagem acrescenta sentidos ao que diz a outra. Pode encadear perspectivas e programas narrativos correlatos e sucessivos, pode fazer conjugar, ao desenrolar lógico e inteligível dos eventos, uma intensificação passional ou sensível; ou pode instituir diferentes modos de ver a “encenação” dos fatos narrados, levando o enunciatário à participação e mobilização ou à passividade e conformidade (GOMES, 2009, p.219).

O “redimensionamento” também é uma categorização que explica a correlação das linguagens considerando a linearidade dos textos. É um termo operatório adequado para a análise de livros didáticos, já que o acréscimo e o gerenciamento de sentidos fazem parte do objetivo central da produção dos materiais didáticos. Embora possam utilizar estratégias como a redundância para reiterar e fixar algumas temáticas, e a ressignificação para operar equivalências semânticas, o redimensionamento é básico e quase obrigatório porque o projeto gráfico-editorial tem como finalidade expandir ou condensar novos sentidos por meio do visual (na diagramação, no *design* gráfico, na tipografia, nas imagens) ou por meio do verbal (legendas, textos, comentários). A concentração de informações e sentidos pode ser atribuída àsíntese das legendas ou aos efeitos de sentido obtidos na montagem visual dos textos e das imagens.

A complementação por “ampliação” pode ser constatada nas ilustrações e nas imagens que são colocadas em relação com a linguagem verbal, com a explicação conceitual. Vejamos o exemplo a seguir, em que duas lições com temáticas semelhantes são colocadas em comparação, representando cada uma das obras didáticas analisadas.

Figura 26 - Complementação em *Para entender o texto: leitura e redação*



Fonte: Savioli e Fiorin (1990, p.70-71)

Figura 27 - Complementação em *Lições de texto: leitura e redação*



Fonte: Savioli e Fiorin (2002, p.86-87)

Utilizando os mesmos princípios da análise do item anterior, sobre a redundância, partimos da seleção de capítulos com temática semelhantes, um de cada livro didático, a fim de

verificar o funcionamento das imagens em relação aos conteúdos apresentados. A partir das comparações, discutimos as relações existentes entre as linguagens, apontando questões voltadas à análise do visual no contexto da “lição”, entendida como um objeto sincrético. Por fim, assinalamos como o redimensionamento pode ser atribuído como procedimento de sincretização do conteúdo, sendo este observado pela correlação das linguagens e pela retroleitura.

Na figura 26, referente ao livro PET, temos, do lado esquerdo da página, a abertura do capítulo em que será abordada a *Lição 8 – Temas e figuras: a apreensão do tema*. No espaço dessa página, a mesma mensagem aparece manifestada em gêneros textuais diferentes: uma pintura e uma fotografia. Ambos são a materialização de um tema abstrato idêntico em que a simplicidade e a repetição podem ser apreendidas como efeito de sentido.

A pertinência das imagens fixa-se no conjunto, na comparação entre elas e nas relações estabelecidas com o título e com o conteúdo da página ao lado, os quais introduzem o assunto a ser estudado. A ideia de conjunto e de sincretização também está contida nas relações entre as imagens e a legenda da lição de Savioli e Fiorin (2002, p.86) que diz:

A singeleza da paisagem dos ambientes populares é reduzida, na pintura de Volpi, por elementos abstratos. No trabalho da fotografa Anna Mariani, a mesma mensagem aparece através de elementos concretos.

Nas imagens, há concentração e controle de sentido porque os dados são abstratos e solicitam conhecimento avançado para uma leitura mais abrangente. Assim, é perceptível apenas aquilo que os traços visuais têm em comum (repetição do motivo da pintura, repetição das linhas arquitetônicas das casas), restringindo a leitura visual à definição, à delimitação dos conceitos propostos no título: “Temas e figuras: a apreensão do tema”.

Na Figura 27, referente ao livro LDT, temos, do lado esquerdo da página, a imagem introdutória da abertura da *Lição 6: Textos temáticos e textos figurativos*. De modo muito diferente da abordagem vista na Figura 26, temos aí uma página preenchida por uma obra de arte, uma pintura. A legenda na lição de Savioli e Fiorin (2002, p.86) diz:

Nesta pintura de Marx Ernst, temos um meio caminho entre figuração e abstração. Por um lado, reconhecemos uma cabeça no centro do quadro, meio humana, meio animal; por outro, percebemos também que alguma coisa se move ao redor dela, e esse conceito de movimento incessante é transmitido pelas linhas e pontos negros.

À direita do título, na mesma página, aparece outra imagem, em forma de ilustração, que completa as relações entre as imagens e os enunciados verbais.

A figura de um escorpião surge duplicada em contrastes monocromáticos, em que se explora a montagem espelhada, isto é, a imagem de um escorpião preto num fundo branco em oposição à imagem de um escorpião branco num fundo preto. Somente após a leitura do primeiro texto do tema estudado na lição é que o leitor é capaz de estabelecer conexão entre o escorpião, personagem do conto popular reproduzido, e a imagem do escorpião no topo da página.

O leitor pode compreender também o porquê da figura do escorpião duplicada, uma vez que a narrativa popular constante na referida página fala da condição dessa personagem (vivo, se conseguir fugir de onde está, e morto, se for queimado pelo fogo). A lição trata ainda da oposição entre concreto e abstrato, mundo real e mundo da linguagem.

Além da ilustração do escorpião duplicado, nas páginas seguintes são distribuídas imagens de cartazes de dança e de pinturas como obra de arte (quadros atribuídos ao artista plástico Mondrian). Nas duas ocorrências visuais temos a manifestação de casos em que as imagens funcionam por “acréscimo”, pela exemplificação do uso dos recursos figurativos e temáticos na linguagem visual.

Essa seria a primeira ocorrência de “redimensionamento” por acréscimo a ser apontada, já que o conteúdo verbal trata do mesmo assunto utilizando extensões diferentes – textos literários.

Figura 28 - Imagens instaurando o redimensionamento por acréscimo



Fonte: Savioli e Fiorin (2002, p.89-90)

O acréscimo de sentido pode ser atribuído na relação que o visual estabelece a partir do verbal. Nos exemplos da Figura 28, a legenda é o elemento principal para que ocorra o “redimensionamento”, nesse caso, em relação ao conteúdo do texto teórico exposto pelo verbal.

A legenda dos cartazes de dança diz o seguinte:

Nesses dois cartazes de dança, temos exemplos do uso de recursos figurativos e temáticos na linguagem visual. No cartaz de cima, uma construção figurativa realizada por meio da imagem da silhueta de uma dançarina. No de baixo, o que está representado não é o movimento em si, mas a ideia de movimento (SAVIOLI; FIORIN, 2002, p.89).

Na página das pinturas, há uma legenda que explica a gradação entre o figurativo e o temático, mostrando as evoluções no estilo da obra de arte de um mesmo pintor ao longo do tempo. Reproduzimos, a seguir, a legenda na íntegra:

Ao longo de dez anos de trabalho incessante, o artista plástico Mondrian percorreu um caminho que partiu do figurativo e chegou até as obras abstratas que o celebrizaram. Desde a representação da árvore, de 1912, é possível identificar a busca dos elementos essenciais que estruturaram. Na obra

Composição com vermelho, amarelo, azul e preto, de 1921 o artista já abandonou qualquer referência figurativa e explora os conceitos de assimetria, de equilíbrio dinâmico e de autonomia das cores em relação ao desenho (SAVIOLI; FIORIN, 2002, p.90).

É possível operar a “redimensão” dos sentidos por expansão e por restrição no caso dos textos sincréticos da Figura 28. As imagens que integram a lição expandem as possibilidades de leitura porque são gêneros textuais diferentes entre si e em relação ao texto teórico.

O cartaz e a pintura têm funcionalidades diferentes nas esferas sociais em que circulam, permitindo discussões e aprofundamento do tema estudado. Ao mesmo tempo, também sintetizam os conceitos já explicados em linguagem verbal no conteúdo da lição. A legenda direciona o que deve ser lido, limitando, restringindo os sentidos no âmbito da exemplificação e da materialização da teoria.

O redimensionamento por “complementação” ocorre pela retroleitura, quando o leitor termina o estudo da lição e tem a possibilidade de retornar ao visual e ao verbal sob nova perspectiva. Nessa releitura, os sentidos são atualizados e o processo de sincretização torna-se mais perceptível, pois a harmonia das linguagens e a uniformidade dos sentidos indicam uma enunciação única, uma estratégia didática completa. Esse mecanismo se verifica na interrelação das linguagens nas lições dos dois livros didáticos em exame.

Quanto ao redimensionamento por “restrição”, temos o controle dos sentidos pela linguagem verbal que reduz os planos de leitura suscitados pela imagem. Assim, direciona a leitura reafirmando possibilidades de interpretação ao mesmo tempo que desautoriza outras (GOMES, 2009, p.219).

Essa “contração” de sentidos pode ser associada à configuração paratextual na edição do livro LDT, tendo em vista o controle dos sentidos ao reduzir as imagens em núcleos ou recortes estratégicos para condensar o sentido dessa figura principal. Os enunciados construídos pela lógica da fragmentação aparecem: na capa da versão reeditada; no sumário, e na página da epígrafe, folha que antecede a abertura da lição, como já mostramos e discutimos no capítulo 3 desta pesquisa. A seguir, temos um exemplo em que a linguagem visual permite materializar a abstração do controle de sentidos.

Figura 29 - Contração e controle de sentido



Fonte: Savioli e Fiorin (2002, p.95 e p.96)

No caso da página com a epígrafe⁴⁷ (imagem à esquerda da figura exposta acima), há controle dos sentidos. Tais recortes funcionam na antecipação do tema a ser trabalhado. Além da expectativa e da surpresa que podem ser despertadas no leitor, “redimensionam”, com essa estratégia, o sentido da imagem original (a imagem completa que toma toda a página introdutória da lição), podendo acrescentar ou restringir os sentidos à medida que manipula a focalização e o contorno das imagens.

Quanto à configuração visual da página introdutória (imagem à direita da figura exposta acima), importa observar a legenda, reproduzida na íntegra a seguir:

Este cartaz do Unicef contra a fome está baseado na articulação de duas figuras muito simples: a colher e o prato. A maneira de encadeá-las dá força e impacto à mensagem: todas as colheres estão convergindo para o mesmo ponto, o centro, no qual está o prato – vazio (SAVIOLI; FIORIN, 2002, p. 96).

Embora a legenda e o título funcionem como guias de leitura, a interpretação permanece restrita, guardando inferências que se completam durante ou após o estudo da lição. Assim,

⁴⁷ A epígrafe de Savioli e Fiorin (2002, p.95) diz: “Um chapéu sobre a cabeça de um camponês indica um objeto de proteção contra o sol; sobre a cabeça de uma mulher, numa cerimônia, é um enfeite; na frente de um cardeal é símbolo de poder e na mão de um mendigo representa o pedido de auxílio. Em síntese: o significado é definido na relação”.

após decifrar as abstrações teóricas disponíveis pela linguagem verbal e verbovisual, o primeiro texto adquire novos sentidos, numa leitura atualizada. A atualização da leitura deve-se ao redimensionamento nesses casos; mas pode acontecer também nas relações de ressignificação, como demonstramos adiante.

5.1.3 A ressignificação na interação das linguagens sincretizadas

A ressignificação é um tipo de interação de linguagens que evoca as relações de redimensionamento. No entanto, essas são categorias contrastantes. Enquanto a complementação prevê “adição” de sentidos na retomada de uma linguagem por outra, a ressignificação caracteriza a transfiguração de uma linguagem ao contato de outra. Já em relação à restrição, difere-se por haver uma reafirmação pelo verbal das possibilidades abertas no visual. Isso sucede de modo que uma linguagem, ao fazer eco à outra, transforma-a, por meio de um enunciado metafórico ou metonímico (GOMES, 2009, p.220).

No âmbito da retórica, a metáfora designava uma das figuras que modificam o sentido das palavras. Atualmente, pela semântica lexical e pela semiótica discursiva denomina-se como resultado de uma substituição – operada sobre um fundo de equivalência semântica – num dado contexto, de um lexema por outro. Quanto à metonímia, designa o fenômeno linguístico segundo o qual uma dada unidade frasal é substituída por outra unidade que a ela está ligada, estabelecendo relação de continente e conteúdo ou de parte e todo (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 307).

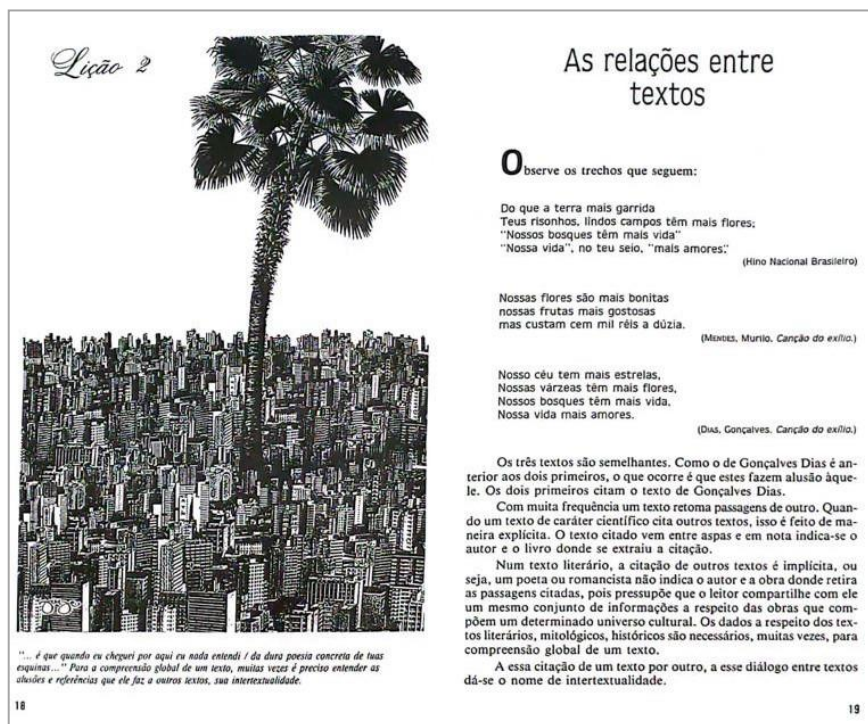
Em PET, há a predominância da interação de linguagens pela ressignificação, sobretudo nas ocorrências em que o elemento visual introdutório da lição é a ilustração em desenho. Esse tipo de relação define-se como *ressignificação* porque agencia a recriação. O trabalho com o visual resulta na produção de um enunciado metonímico, concentrando sentidos em outros modos de dizer. Acontece que os enunciados verbais condicionam, predominantemente, o que é apresentado visualmente, relação que se caracteriza pelo detalhamento teórico da lição.

Em outras palavras, a imagem introdutória ganha valor metonímico para o leitor, mais precisamente, durante ou depois da leitura dos textos verbais contidos na lição, sendo possível estabelecer certas correlações em que as partes ganham sentido no todo. Há alteração de sentido porque se estabelece um plano de leitura metonímico para o restante do texto. O sentido do componente visual lido na abertura da lição adquire novo sentido numa “relação de inclusão ou

de implicação” (SAVIOLI; FIORIN, 1990, p.123) com o conteúdo da lição em configuração verbal.

Nas figuras a seguir, temos dois casos de ilustrações em que se estabelece relações metonímicas por meio da ressignificação. Em seguida, verificamos a ressignificação como procedimento metafórico presente em LDT.

Figura 30 - Ressignificação por metonímia



Fonte: Savioli e Fiorin (1990, p.18 e p.19)

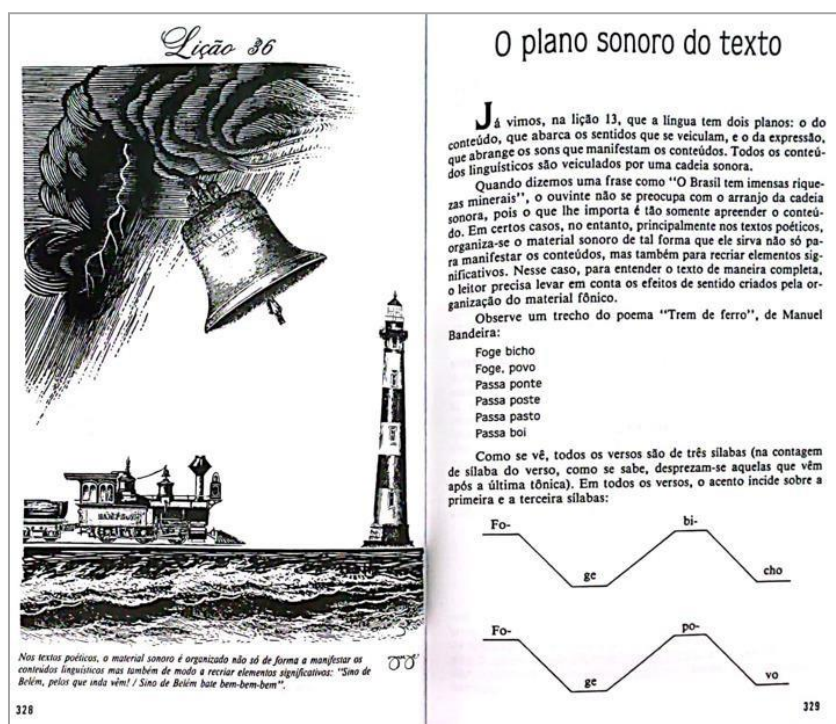
A figura 30 apresenta a abertura da Lição 2 – As relações entre textos, na qual podemos ver as duas páginas introdutórias, a da esquerda com o componente visual, e a da direita, com o componente verbal expondo assuntos teóricos. O elemento visual tem marcadamente duas representações icônicas que se contrastam: a metrópole e a palmeira. Essas figuras materializam, respectivamente, o tema dos dois textos estudados na lição: a letra da canção de Caetano Veloso, intitulada “Sampa”; e a Canção do Exílio, de Gonçalves Dias.

A “ressignificação” caracteriza as relações entre as linguagens no plano do conteúdo, pois essa imagem adquire sentido tanto ao contato⁴⁸ com a legenda quanto com o verbal do

⁴⁸ Na íntegra, a legenda da “Lição 2” de Savioli e Fiorin (1990, p.18) diz: “...é que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi / da dura poesia concreta de tuas esquinas...”. Para a compreensão global de um texto, muitas vezes é preciso entender as alusões e referências que ele faz a outros textos, sua intertextualidade.”

conteúdo. À medida que o leitor estabelece relação entre o verbal e visual, o valor metonímico do componente visual da introdução fica mais evidente. O mesmo acontece em outras lições de PET, como na “Lição 36 – O plano sonoro do texto”, em que o texto de abertura reúne, no mesmo espaço visual, vários elementos representando o tema dos diferentes textos usados como exemplo.

Figura 31 - Valor metonímico na totalidade significativa



Fonte: Savioli e Fiorin (1990, p.328 e p.329)⁴⁹

As representações visuais da figura 31 têm ancoragem nos seguintes textos que constituem a “Lição 36”:

- Trecho do poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira;
- Poema “A tempestade”, de Gonçalves Dias;
- Uma estrofe do poema “Dados biográficos”, de Carlos Drummond de Andrade;
- Poema “Os sinos”, de Manuel Bandeira;
- Poema “A onda”, de Manuel Bandeira;

Nas duas lições apresentadas, o visual é feito a partir de elementos figurativos que materializam o tema dos textos verbais (literários/poéticos) que constam na lição. Como mostra

⁴⁹ A legenda da “Lição 36” de Savioli e Fiorin (1990, p.18) diz: “nos textos poéticos, o material sonoro é organizado não só de forma a manifestar os conteúdos linguísticos, mas também de modo a recriar elementos significativos: ‘Sino de Belém, pelo que inda vêm! / Sino de Belém bate bem-bem-bem’.”

a imagem da figura 31, a tempestade, o sino, o farol, o trem de ferro, as ondas são elementos ilustrativos que figuram os títulos dos poemas, sendo utilizados para representar a sonoridade do plano da expressão dos textos verbais. É um bom exemplo de texto sincrético para ser discutido no contexto dos materiais didáticos porque remete à sonoridade, além do visual e do verbal, como um dos componentes de significação mergulhado nas equivalências semânticas da ressignificação. Ao final da lição, é possível estabelecer tais relações, retornando ao componente visual e constatando a ressignificação por metonímia, visto que o todo de sentido é constituído das partes que compõem o capítulo.

Quanto à ressignificação como procedimento metafórico, temos na “Lição 24 – Coesão textual”, do livro LDT, um exemplo a ser explorado. Vejamos a figura abaixo:

Figura 32 - Valor metafórico na totalidade significativa



Fonte: Savioli e Fiorin (2002, p.368 e p.369)⁵⁰

Nessa montagem visual a peça industrial perde seu significado primário ao contato com os sentidos da linguagem verbal do título e da legenda. Nesse contexto, na integração que abrange as linguagens verbal e visual, o aspecto objetivo de demonstração ou de apresentação

⁵⁰ A legenda da “Lição 24” de Savioli e Fiorin (2002, p.368) diz: “A presença de elementos destinados a garantir a coesão do discurso é comum a diversas linguagens. Nesta foto de um detalhe de uma estrutura metálica, podemos notar que a função da peça central é exatamente a de estabelecer a união entre as diversas barras que convergem para ela.

de uma estrutura metálica (sentido estrito, relativo ao registro fotográfico) transfigura-se, nessa lição, no símbolo mais concreto da “coesão”, indo além da superficialidade do discurso ou dos contornos da aparência de sua manifestação. Em relação direta com o verbal, promove o sincretismo das linguagens, concentrando valor metafórico na expressão que confere unidade de sentido à imagem.

Tendo analisado as ocorrências em que metáfora e metonímia são agentes atuantes da transfiguração de um modo de dizer, da resignificação implícita na relação entre o verbal e visual, não podemos deixar de assinalar o que dizem Greimas e Courtés (2013) sobre esse assunto. Baseados no pensamento mítico de Claude Lévi-Strauss de que “toda metáfora acaba em metonímia” e que “toda metonímia é de natureza metafórica”, os semioticistas consideram “o fato de que, nessas duas figuras de retórica, se produz, com efeito, um fenômeno de substituição sobre o fundo de equivalência semântica” (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 312).

Quanto ao fundo de equivalência, observamos que opera a substituição paradigmática de elementos semelhantes, ou seja, permite correspondências semânticas que podem ser alternadas, como o eixo da peça representando a função da coesão textual na figura apresentada acima.

Ao realizar a análise dos capítulos apresentados nas linhas anteriores, verificamos que a complexidade das relações entre as linguagens em sincretismo inclui essa problemática em que os valores metafóricos e metonímicos podem aparecer em influência mútua. Na resignificação é muito tênue a linha que separa características que se atribuem à metáfora ou à metonímia. Concluímos que frequentemente haverá nuances de uma e de outra quando a resignificação for a categoria atribuída à sincretização de certas linguagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos de autoria de Savioli e Fiorin (1990; 2002) atravessaram os últimos trinta anos transitando no campo do ensino como material de base para o estudo de leitura e redação. Ambos os livros atingiram tiragens editoriais numerosas, o que indica ampla aceitação no mercado e provável funcionalidade das propostas que eles oferecem ao público ligado ao ensino.

O livro mais antigo (*Para entender o texto: leitura e redação*), lançado nos anos 1990, inaugura uma proposta inovadora para os parâmetros da época, colocando a verbovisualidade como resultante da sincronicidade entre projeto didático e projeto editorial. Entre as características visuais, a configuração monocromática é marcante e subentende um fazer econômico voltado para a acessibilidade da obra no mercado editorial. Já os capítulos, nomeados como “lições”, estão dispostos em sumário com temáticas afiliadas à teoria semiótica do discurso. Não somente no âmbito do conteúdo, mas também da ordenação, os temas são guiados por uma metodologia estratégica que aplica a lógica semiótica como diretriz pedagógica do livro. As lições colocam em sincretismo os elementos visuais e verbais. O livro mais recente (*Lições de texto: leitura e redação*), lançado em 2002, traz uma proposta didática semelhante ao livro anterior, no entanto, o projeto editorial é modificado e as abordagens temáticas dos capítulos alteram-se no tipo de relação criado para sincretizar o verbal e o visual como componentes de ensino. A constituição das lições tem cores e os elementos visuais em sincretismo sugerem relações diferentes, em que a ilustração e a legenda são ainda mais significativas. Com base nas semelhanças aparentes entre essas duas obras, perseguimos o objetivo traçado no início da pesquisa de explicitar e de descrever similaridades e divergências, o que foi possível graças à reflexão sobre as relações entre o editorial e o pedagógico. Nesse quesito, houve espelhamento e harmonização a expressar a teoria e o conteúdo didático proposto.

Pela observação dos aspectos analisados, constatamos a contribuição dessas obras para o estudo de concepções metodológicas que contemplem a visualidade como elemento estratégico de ensino, de caráter participativo e indissociável, integrado em sincretismo com o conteúdo teórico proposto para as práticas de leitura e de produção textual.

Para evidenciar o papel do sincretismo no campo do ensino é preciso assumir a correspondência entre o editorial e o autoral, ou seja, a coerência significativa resultante de um projeto didático-editorial eficiente. Nesse modelo, o visual é tomado como elemento integrado

ao contexto de ensino, componente ativo do processo de ensino-aprendizagem e não um produto meramente ilustrativo ou comercial.

A editoração, estudada por meio do conceito de enunciação e dos paratextos editoriais, mostrou que a seleção e a organização das peças editoriais (capa, prefácio, apresentação, sumário, epígrafe etc.) têm significado, emitem um discurso editorial e interferem no discurso didático.

Confrontando esses dois discursos, o didático e o editorial, recuperamos procedimentos semióticos ligados à modalização e à fidúcia. Isso porque o discurso didático está relacionado à “competencialização” dos sujeitos (PORTELA, 2008), um objetivo que subjaz as relações discursivas entre enunciador-autor e enunciatário-leitor. São materializados valores no processo de discursivização dos livros didáticos: caracterizando, por um lado, a disseminação do conhecimento acadêmico e seu didatismo e, por outro lado, os aspectos mercadológicos na projeção de um público genérico e abrangente.

Utilizando a estruturação paratextual, conforme Genette (2009), foi possível demonstrar a montagem editorial dos livros. As escolhas, os arranjos e os modos de sequenciação do visual seguem um “percurso” progressivo, conduzindo o leitor a um tipo específico de leitura, orientada por antecipações e por expectativas, quanto ao conteúdo a ser estudado. Defendemos ao longo das análises que se trata de uma elaboração estratégica a refletir os parâmetros didáticos que regem o conteúdo teórico da obra, demonstrando que há ocorrências desde a função motivadora e o aspecto sintético da capa, do sumário e da epígrafe até a corporificação de um perfil discursivo dos autores que emerge da enunciação da apresentação, do prefácio e da contracapa dos livros.

A disposição editorial é regida pelas estratégias didáticas propostas pelos autores que sugerem a hierarquização ao segmentarem as lições. Com base no desenvolvimento metodológico da semiótica discursiva, os temas e os conceitos a serem estudados têm agrupamentos específicos, ordenados para conduzir o aprendizado de modo progressivo, partindo de estruturas e de conceitos mais simples e concretos em direção aos mais complexos e abstratos.

A sequência proposta para o conteúdo manifesta-se em “níveis” que se associam ao “percurso gerativo de sentido” da teoria semiótica. Tal afirmação ganha suporte quando consultamos o prefácio da versão atualizada de *Para entender o texto: leitura e redação* e do livreto suplementar à edição de *Lições de texto: leitura e redação*. Neste último, os autores sugerem, ainda, uma prática didática para o ensino por meio desses livros, apontando a

possibilidade de organizá-los em três blocos, que devem ser estudados em três módulos (considerando o período do ensino médio, provavelmente).

Entre os resultados obtidos por meio das análises empreendidas, verificamos que os modos de articulação entre as linguagens verbal e visual variam entre as lições, a depender do teor dos conteúdos teóricos e da maneira como o visual os expressam. O conteúdo verbal, aquele que expõe a teoria, tem como expressão a didática apreendida na escolha dos textos literários e nas ilustrações (desenhos) ou imagens ilustrativas (de gêneros diversos) colocadas ao seu redor. A reverberação dessa base ecoa em diferentes seções de uma mesma “lição”: no elemento visual de abertura; no acompanhamento do conteúdo teórico; no componente visual usado para exercícios/atividades ou como parte da proposta de redação.

Embora o conteúdo dos livros seja predominantemente exposto por meio da linguagem verbal, ressalta-se o lugar dado à linguagem visual nas “lições”, sendo tratada como integrante de uma unidade sincrética. Ela aparece na função de textos visuais que servem de âncoras à exemplificação e à complementariedade das temáticas ligadas à teoria semiótica, com mecanismos específicos e potencial para o ensino de leitura e de produção textual. Nesse sentido, o fator indissolúvel das linguagens que coabitam as “lições” deve-se ao processo de sincretização em que o visual se integra à linguagem verbal a qual dá corpo às legendas, aos títulos e à matéria de estudo.

Ainda podemos constatar que o modelo dos livros analisados pode inspirar futuras propostas para a inclusão do letramento visual no ensino de leitura e de redação, não apenas como cumprimento de uma normativa educacional, mas principalmente porque o visual não se dissocia do verbal na abordagem semiótica do texto. Assim, o sincretismo como estratégia didática impõe-se diante do leitor, nesse tipo de análise textual, incitando-o a perceber a função da visualidade na identificação e na interpretação de textos sincréticos.

Por fim, acreditamos na aplicabilidade das estratégias didáticas encontradas nos estudos dos livros aqui examinados, considerando a visualidade presente na constituição dos paratextos editoriais e das lições em sua integralidade como objetos sincréticos úteis ao processo didático. As estratégias ou as metodologias em que o sincretismo é a chave das relações entre as linguagens coexistentes nos textos analisados certamente oferecem instrumental seguro para a formação de leitores mais competentes e de produções textuais mais estruturadas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 2001.
- BARROS, D. L. P. Língua, literatura e ensino na perspectiva do discurso. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 33-40, 2004.
- BARROS, D. L. P. de; TEIXEIRA, L.; LIMA, E. S. de. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. i-ix, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165324. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165324>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BARROS, D. L. P. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2019a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165195>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo : Ed. Nacional da Universidade de São Paulo, 1976.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução de Ivã Carlos Lopes et al. Bauru: EDUSC, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.
- CASTRO, Gustavo Henrique Rodrigues. **A edição como prática semiótica: estudo da identidade editorial "Hilda Hilst" em Da poesia**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística e Língua Portuguesa, Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204453>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- CORTINA, A.; SILVA, F. M. (org.) **Semiótica e comunicação: estudo sobre textos sincréticos**. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2014.
- CORTINA, A. O projeto didático de José Luiz Fiorin para o ensino de leitura e de produção de texto. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (3): 27-45, Set./Dez. 2015.
- CORREA, T. M. Semissymbolismo como estratégia didática na Semiótica Visual. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 133-142, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.157125. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/157125>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CRUZ, A. C. de P. de S.; CORTINA, A. Duas concepções de leitura em livros didáticos para o 7º ano do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 10, p. e02132, 2021. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3169>. Acesso em: 27 fev. 2023.

DISCINI, N. **A comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.

DISCINI, N.; TEIXEIRA, L. **Leitura do Mundo**. 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2006

DONDERO, M. G.; FONTANILLE, J. **Des images à problèmes**. Limoges: Pulim, 2012.

FONTANILLE, Jacques. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. Trad. Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz et al. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (Orgs.). **Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias**. Bauru: Unesp/Faac, 2008, p. 15-74.

FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2015.

FONTANILLE, J. Semiótica discursiva e ensino : Educação como desafio político e social. Entrevista. Tradução de Matheus Nogueira Swartzmann e Gustavo Henrique Rodrigues Castro. **Acta semiótica et lingvistica** - semiótica e ensino - edição especial, v. 26 n. 2, 2021. Disponível em : <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/issue/view/2677>. Acesso em 12 jan. 2023.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

FIORIN, J. L. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. **Gragoatá**, [S.L.], v. 22, n. 44, p. 970-985, 22 dez. 2017. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.v22i44.33544>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33544>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FLOCH, J. M. **Petites mythologies de l'oïel et de l'esprit**. Paris-Amsterdam: Hadès-John Benjamins Publishing, 1985.

FLOCH, J. M. Semiótica plástica e linguagem publicitária: análise de um anúncio da campanha de lançamento do cigarro "News". In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lúcia (org.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. Cap. 4. p. 145-168.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GREIMAS, A J. Pour une sémiotique didactique. In: HAMMAD, M. (Org.) Sémiotique didactique. Actes sémiotiques. **Bulletin**. vol. II, n.7. jan, 1979.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Sémiotique II**: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1986.

GOMES, R. S. O sincretismo no jornal. IN: TEIXEIRA, L.; OLIVEIRA, A. C. de. **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras, 2009.

HAMMAD, M.; ARANGO, S. M.; KUYPER, E. de; POPPE, E.
O espaço do seminário. **EntreLetras** (Araguaína), v. 7, n. 2, p. 28 - 59, 8 fev. 2017.
Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3206>. Acesso em: 14 mai 2021.

HERNANDES, N. Jornal da CBN: Sincretismo e gerenciamento da atenção. IN: TEIXEIRA, L.; OLIVEIRA, A. C. de. **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras, 2009.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HOUAISS, A. (org.). **Minidicionário HOUAISS da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2019.

LANDOWSKI, E. **Presença do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LIMA, E. S. de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do GEL**, v.16, n.3, p.165-190, 2019.

LIMA, E. S. de. (2021). Semiótica discursiva e Educação básica: um diálogo possível e necessário. **Estudos Semióticos**, 17(1), 13-36. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2021.181019>

MARSARO, F. P. Intervenções editoriais em livros didáticos de língua portuguesa: impactos nos letramentos. **Anais do SIELP**. UNICAMP, Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758.

MORAES, D. D. C. D. **Visualidade do livro didático no Brasil**: o design de capa e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-131616/publico/DIDIER_DOMINIQUE_CERQUEIRA_DIAS_DE_MORAES.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTELA, J. C. **Práticas didáticas**: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana. 2008. 181 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

PORTELA, J. C. Semiótica didática. Percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. **Estudos Semióticos** (USP), v. 15, p. 74-81, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165203#:~:text=Neste%20trabalho%2C%20propomos%20um%20estudo,atrav%C3%AAs%20da%20escolha%20de%20certos>. Acesso em: 10 maio 2022.

PORTELA, J. C. **Semiótica do haikai**: por uma didática da poesia. 2003. 135 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR).

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de texto**: leitura e redação - Suplemento do professor. São Paulo: Ática, 2003. 88 p. (Livro do professor).

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de texto**: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Ática universidade).

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Ática universidade).

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, C. A. **A prática da psicografia**. Corpo e transmissão em relatos de experiência mediúnica. 2016. 361 p. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/511/silva_ca_a_rafcl.pdf?sey. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, C. A. **As cartas de Chico Xavier**. Uma análise semiótica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOUSA, S. M. Entrevista com Lúcia Teixeira. **Acta semiótica et lingvistica - semiótica e ensino** - edição especial – Entrevistas. v.26, n2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/59780>. Acesso em: 26 set. 2022.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. **Cartas marcadas**: prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro. 2009. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103560>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SCHWARTZMANN, M. N.; MENDES, M. B. T. M. Cartas na mídia impressa: uma prática semiótica entre leitores e editores. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (org.). **Semiótica e mídia**: textos, práticas, estratégias. Bauru: Unesp/Faac, 2008, p. 17-130.

SCHWARTZMANN, M. N.; GRANATO, F. F. **Prática didática e discurso de autoridade no livro paradidático**: o peritexto como estratégia enunciativa. *Estudos Semióticos*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 99-113, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165204. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165204>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SCHWARTZMANN, M. N.; PORTELA, J. C.; DONDERO, M. G. (org.). **Linguagens sincréticas**: novos objetos, novas abordagens. Campinas, SP: Pontes, 2021.

SILVA, L. H. O.; TEIXEIRA, L. e; ARRAIS, M. N L. Na construção de uma semiótica didática. *Acta Semiótica Et Lingvistica*, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 160-172, 3 ago. 2021. Portal de Periodicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.45v26n2.59780>. Acesso em 28 jan. 2023.

SILVA, L. H. O.; REIS, N. V. Semiótica discursiva e ensino. *Acta Semiótica Et Lingvistica*, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 173, 3 ago. 2021. Tradução de Gustavo Henrique Rodrigues Castro e Matheus Nogueira Schwartzmann. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/60300/33936>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOUSA, S. M. de; TEIXEIRA, L. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. *Estudos Semióticos*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 46-62, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165201. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165201>. Acesso em: 4 abr. 2023.

TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, Lúcia (org.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 41-77.

TEIXEIRA, L. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa**: lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008. p. 299-306.

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; DE SOUSA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Revista Desenredo*, v. 10, n. 2, 18 dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295/3095>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TEIXEIRA, L.; SOUZA, S.M.; FARIA, K.; PATTRESI, N. **Apoema**: português. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TOMASI, C. Produção de material didático em semântica: a BNCC e o livro didático. In: MÜLLER, Ana; MARTINS, Nize Paraguassu (org.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 10-34. Disponível em: https://semanticaensino.fflch.usp.br/sites/semanticaensino.fflch.usp.br/files/inline-files/Ensino_Gramatica%20ebook-compactado.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD/2008**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, MEC/FNDE, 2007.

DONDERO, M. G. A enunciação enunciada na imagem. In: Abriata, V. L. R.; SALLES, A. C.; SAYEG-SIQUEIRA, J. H. (org.). **Vozes do social**: a enunciação visual e sincrética na diversidade das mídias. Franca, SP: Unifran, 2019.

DONDERO, M. G. Rhétorique visuelle et énonciation. **Visible**. Limoges, n. 10, p. 13-35, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/23151669/Rhétorique_visuelle_et_énonciation. Acesso em: 29 jul. 2022.

FONTANILLE, J. Pratiques sémiotiques. Paris: PUV, 2008. _____. Práxis e enunciação: Greimas herdeiro de Saussure. Tradução de Raíssa Medici Oliveira e Renata Cristina Duarte. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 44, p. 986-1004, 2017. Acesso em: 03 jul. 2022.

FONTANILLE, Jacques. Editorial. **Langue française**, n.61. Sémiotique et enseignement du français. pp. 3-8, , 1984. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_61_1_5179. Acesso em 05 fev 2023.

VINCENSINI, J. J. (org.). Semiótica didática. Actes Sémiotiques. **Bulletin**, vol. 2, n. 42. 1987.

ANEXOS

ANEXO 1 - Reprodução do prefácio atualizado de *Para entender o texto: leitura e redação*

Prefácio

Este livro é uma proposta de ensino organizada sistematicamente para formar leitores autônomos e produtores de texto competentes, duas habilitações requeridas nas mais diversas atividades, tais como o exercício da profissão, a participação na vida política e a ampliação dos horizontes de experiências.

Durante muito tempo, a escola deixou-se levar pela ilusão de que o aprendizado da leitura e da produção de textos seria um processo que se daria de maneira espontânea ou poderia ser guiado por esquemas de preenchimento ou por conselhos vagos, como “leia o texto várias vezes” ou “faça uma lista do que pretende escrever”.

O sentido do texto é dado por mecanismos internos que permitem construir uma totalidade de sentido (por exemplo, a coerência e a coesão) e pela relação com outros textos do universo textual em que ele se insere.

Para entender o texto: leitura e redação baseia-se no pressuposto de que o conhecimento explícito dos mecanismos de produção do sentido textual permite melhorar significativamente a competência de interpretar e de produzir textos. Por isso, ele foi organizado em lições, que permitem um conhecimento crescente dos processos de organização textual. Cada uma trata de um mecanismo de construção do texto. Todas elas, exceto as quatro últimas, que ilustram o trabalho de leitura de diferentes tipos de texto, constam de quatro partes:

- a) exposição de um procedimento de estruturação textual, em que se procurou evitar quanto possível a terminologia especializada e, quando seu uso se tornou indispensável, tomou-se o cuidado de definir os termos;
- b) um texto comentado, em que se faz uma análise de seu sentido global à luz do mecanismo estudado na parte teórica; a leitura sugerida é sempre passível de enriquecimento, já que dificilmente se esgotam os sentidos de um texto;
- c) um texto acompanhado de um questionário, com a finalidade de levar o leitor, por meio da utilização dos conceitos aprendidos, a compreender seu significado integral;
- d) uma proposta de redação para estimular o leitor a construir um texto, utilizando o procedimento estudado na lição.

ANEXO 2 - Continuação do prefácio atualizado de *Para entender o texto: leitura e redação*

O conteúdo foi disposto numa progressão, fundamentada na teoria que concebe a leitura como um processo em que se fazem abstrações cada vez mais crescentes. Por isso, o sentido do texto é concebido como uma sucessão de patamares que vão do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Primeiramente, discute-se o conceito de texto (1ª lição). Como a constituição dos sentidos é histórica, trata-se, em seguida, das relações entre textos e dos textos com sua época (2ª e 3ª lições). Depois, discute-se a organização do texto em níveis, do mais abstrato ao mais concreto (4ª à 11ª lição). Em seguida, estudam-se fatos referentes à organização do patamar mais concreto e tipos textuais (narração, descrição e dissertação), que se constituem com base em critérios estabelecidos a partir desse nível de maior concretude (12ª à 35ª lição). Até então se trata do conteúdo do texto. Depois, aparecem as lições que dizem respeito ao plano de expressão (36ª à 40ª lição).

Alguns dizem que a simples pretensão de ensinar a ler é autoritária, pois o sentido do texto é aquele que o leitor lhe dá. Um texto admite várias leituras, mas não qualquer interpretação, pois tem um núcleo de significado possível e não é o leitor que atribui a ele qualquer sentido. Mesmo que esse texto fosse uma mensagem cifrada ou tivesse um sentido simbólico, haveria algumas leituras possíveis e outras não. Estudar os mecanismos constitutivos do sentido do texto não é impor uma única leitura – é ensinar os limites da interpretação. É isso que este livro pretende fazer.

Os autores

ANEXO 3 - Prefácio atualizado de *Lições de texto: leitura e redação*

PREFÁCIO

É consensual o reconhecimento de que a escola brasileira não tem cumprido satisfatoriamente o compromisso de ensinar o aluno a compreender e produzir textos com proficiência. Ao final do ensino fundamental e do ensino médio, o estudante não tem se mostrado capaz de extrair do texto os sentidos que ele transporta nem de redigir textos que produzam o resultado planejado.

Submetidos a provas de avaliação junto com alunos de outros países, os nossos têm sido classificados nos últimos lugares. Esse resultado não seria tão preocupante se afetasse apenas o orgulho nacional e não comprometesse os três objetivos centrais perseguidos pelo ensino escolar em qualquer país: a preparação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para a autonomia do aprendiz. Essa última meta da educação formal, da qual dependem em grande parte as duas primeiras, tem estreita relação com o aprendizado da compreensão e da produção de textos.

A capacidade de compreender textos com autonomia é indispensável para acompanhar os constantes e rápidos avanços do conhecimento, sem o que não há possibilidade de exercício competente da profissão; a de produzir textos é condição necessária para quem deseja ter participação ativa nas diversas esferas de atividade da vida em sociedade.

A força de tais evidências nos obriga a aceitar que compete à escola, em qualquer estágio do percurso do aprendizado, empenhar-se para melhorar cada vez mais o desempenho do aluno na compreensão e na produção de textos. A respeito desse objetivo existe unanimidade. As divergências surgem principalmente quando se discutem as competências consideradas necessárias para atingi-lo.

Há quem julgue vão o esforço de oferecer resposta para isso, pois as competências exigidas são tantas que a tentativa de enumerá-las não escaparia ao reducionismo que fatalmente obrigaria o texto a comprimir-se para caber em moldes.

Por outro lado, há aqueles que rejeitam a hipótese de uma leitura única, definitiva ou correta, mas não descartam a possibilidade de leituras cada vez mais ricas e abrangentes; que não acreditam na redação do texto perfeito, mas incentivam o esforço de aperfeiçoá-lo indefinidamente. É entre estes que se colocam os autores deste livro, que foi escrito para confirmar – e não para negar – a crença de que a compreensão do texto é um processo gradual e ininterrupto e de que a sua redação é sempre passível de melhora.

ANEXO 4 - Continuação do prefácio atualizado de Lições de texto: leitura e redação

É preciso ressaltar, no entanto, que o reconhecimento dessa evolução gradual e contínua não implica a aceitação de que essa competência seja mero resultado da ação espontânea do tempo e da conjugação de motivações aleatórias, refratárias a qualquer esforço de sistematização.

Modernos estudos de análise do discurso e do texto descreveram inúmeros procedimentos de construção textual que se repetem com regularidade em qualquer texto. Conhecê-los pode aumentar consideravelmente a possibilidade de explorá-los com mais versatilidade, de aumentar o grau de controle sobre eles. Isso tanto para a compreensão quanto para a produção do texto.

Desse modo, se não é possível definir um conjunto limitado de fórmulas que, aplicadas, produzem automaticamente uma leitura definitiva, ao menos é possível sugerir procedimentos gerais, capazes de evitar desvios ou distorções no trabalho com o texto.

Sabe-se que nunca é possível atingir a leitura ou a construção perfeita de um texto, mas é sempre possível controlar interpretações que não encontram sustentação no texto ou redirecionar redações que se desviam do resultado desejado pelo enunciador. É esse o propósito destas *Lições de texto*.

Os autores