

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

SABRINA SANTOS BARROS

**A TIRINHA NO LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS:
EXPLORANDO O ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

SABRINA SANTOS BARROS

**A TIRINHA NO LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS:
EXPLORANDO O ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística.

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

B282t	<p>Barros, Sabrina Santos.</p> <p>A tirinha no livro e suas perspectivas interpretativas: explorando o espaço de enunciação. / Sabrina Santos Barros; orientador: Adilson Ventura da Silva. – Vitória da Conquista, 2023.</p> <p>104f.</p> <p>Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.</p> <p>Inclui referência F. 102 – 104.</p> <p>1. Semântica do Acontecimento. 2. Livro didático. 3. Tira. I. Silva, Adilson Ventura. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III</p> <p style="text-align: right;">CDD:</p>
-------	---

Catalogação na fonte: *Juliana Teixeira Assunção* — CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: The Comic Strip in the Textbook and Its Interpretive Outlooks: Exploring the Enunciation Space.

Palavras-chave em inglês: Event Semantics. Textbook. Comic strip.

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Mestre em Linguística.

Banca examinadora: Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (Presidente-Orientador), Prof. Dr. Jorge Viana Santos (UESB) e Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG).

Data da defesa: 29 de setembro de 2023.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-3343>

Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/8108077425083854>

SABRINA SANTOS BARROS

**A TIRINHA NO LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS:
EXPLORANDO O ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

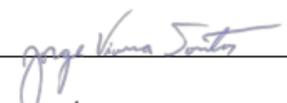
Data da aprovação: 29 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva
Instituição: UESB – Presidente-Orientador

Ass.: 

Prof. Dr. Jorge Viana Santos
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: 

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias
Instituição: UFMG – Membro Titular

Ass.: 

Aos meus pais que, sem as mesmas oportunidades, semearam em mim a convicção de que o estudo é o caminho para conquistar horizontes mais amplos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) por me proporcionarem a chance de estudar, aprender e concluir este mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

Ao prof. Dr. Adilson Ventura, pelo convite para participar da Iniciação Científica ainda quando estava no primeiro semestre do curso de Letras Modernas, em 2016, e não sabia sequer o que era fazer pesquisa. Agradeço, professor, pela nossa trajetória longa de orientação, por me apresentar tão bem à Semântica, acreditar na minha pesquisa e ser uma grande referência para mim.

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Jorge Viana e a Prof^ª. Dr^ª. Jocyare Cristina Pereira de Souza, por aceitarem avaliar o trabalho, pela leitura atenta e contribuições valiosas realizadas. Agradeço por conduzirem com cuidado e leveza a qualificação e, também, por serem membros da banca de defesa.

Gratifico a Deus por Sua tamanha bondade e pelo cuidado (in)visível em minha vida, por ter me dado coragem e força para enfrentar esse desafio e finalizá-lo com êxito.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo compartilhamento de saberes e conhecimento e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica da UESB (GEPES/UESB), pelo suporte e acolhida.

À Jucineide Melo, pela oportunidade em me apresentar ao mundo como professora e pesquisadora, por ter depositado as fichas em mim, por inspirar o meu fazer através do seu amor à educação e por sempre carregar brilho nos olhos.

Aos colegas de turma do mestrado e, também, colegas da minha turma de graduação, um agradecimento carregado de emoção: vocês deram significado a esta conquista; vocês tornaram cada desafio um obstáculo coletivo; vocês me mostraram a amizade em uma face nova, que consegue sentir o que o outro sente, que consegue viver o que o outro vive e que consegue crescer se o outro cresce e que, com toda certeza, irá prosperar ainda mais depois da conclusão desse ciclo. Roh, Victinho, Sanditinha e Ita, obrigada por viverem isso comigo!

Agradeço, reiteradamente, à Roh pelo apoio incondicional, sobretudo, por trazer cor aos tópicos cinzas, pelas risadas infinitas que compartilhamos quando estamos juntas, por ter sido minha fiel companheira nessa jornada.

Aos meus pais, por crerem inabalavelmente no meu potencial, por sempre acreditarem que tudo que eu faço é grandioso, pelas orações silenciosas, por serem o combustível da minha persistência: vocês e João são a força que me impulsiona a ser melhor.

Ao meu amor Felipe, por nossas mãos dadas, por toda leveza e aconchego que me traz, por ter sido o ouvinte mais paciente das minhas angústias do mestrado; por suavizar essa trajetória com o amor. A sua capacidade de compreender meus desafios e oferecer apoio incondicional foi fundamental para que eu persistisse, amor, obrigada por tudo! Estendo essa gratidão, ainda, à Viviane e Joel por me mostrarem que os sonhos do nosso coração são reais quando empenhamos uma energia da mente para concretizá-los: vocês me ensinam muito sobre como *viver é melhor que sonhar*.

Aos meus colegas brilhantes de profissão, por preencherem o meu cotidiano de uma alegria genuína, por me inspirarem, por serem tão empáticos, generosos, agradáveis, portavozes, talentosos, amigos. Os agradeço por todo “*Você vai conseguir, Sazona!*” e, sobretudo, por me acolherem e escutarem as minhas lamentações. Tia Aline, Quezinha, Digs e Zé: vocês só precisaram ser quem são e isso já foi o suficiente para que eu sentisse o cuidado de Deus comigo.

Por fim, construindo mapas mentais, lendo Machado de Assis e Clarice Lispector, ensinando Literatura, amando Literatura, achando a vida imensa e misteriosa, conversando sobre tudo, rindo sobre tudo, escutando Engenheiros do Hawaii, falando de texto, vídeos, poesias; abraçando o mundo. A força da escrita desta dissertação de mestrado veio de vocês, meus alunos, que são como eu.

“Mas não precisamos saber para onde vamos, nós só precisamos ir. Não queremos ter o que não temos. Nós só queremos viver. Sem motivos, nem objetivos, estamos vivos e isto é tudo.” (Humberto Gessinger).

RESUMO

Os textos normativos que regem a educação brasileira tais como a Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais convergem em um ponto fundamental: o educando, durante sua jornada escolar, deve ultrapassar a compreensão formal e pragmática dos conteúdos e precisa desenvolver a capacidade de interpretar textos. Desses documentos, sobretudo à BNCC, estabelece como competência a ser desenvolvida durante a educação básica que os alunos sejam capazes de identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem. Nessa direção, sabe-se que o livro didático é um instrumento que assume uma importância significativa na promoção das competências preconizadas pelos documentos normativos brasileiros, contribuindo de forma indispensável para o desenvolvimento do aluno. Por esta razão, decidimos analisar esse instrumento didático e levantamos a seguinte questão: os exercícios relacionados às tiras presentes no livro didático – da 3ª série do Ensino Médio – *Português Linguagens* fornecem um direcionamento às interpretações do(s) sentido(s) do texto? A partir desse problema de pesquisa, apoiamos-nos nas seguintes hipóteses: o livro privilegia a leitura da tira como pretexto para a resolução de exercícios sobre o uso de elementos da língua através de uma abordagem predominantemente gramatical; os exercícios propostos pelo livro didático relacionados às tiras não direcionam o aluno a interpretar o(s) sentido(s) do texto. Assim, para realização das análises e verificação das hipóteses, situamo-nos teoricamente na Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães (2002a, 2002b, 2007, 2009, 2011, 2018), que toma a enunciação como o lugar em que devem se situar os estudos dos sentidos, considerando-a como uma prática histórica e política. Como metodologia de análise, utilizamos alguns conceitos próprios à teoria utilizada, tais como sondagem, cena enunciativa, reescritura, articulação e, nessa direção, essa pesquisa objetivou, principalmente, investigar e analisar a construção dos exercícios apresentados pelos livros didáticos relacionados às tiras; reconhecer possíveis padrões de exercícios e atividades propostas pelo livro didático do ensino médio relacionados às tiras, a fim de verificar se esses exercícios contemplam o trabalho com os sentidos em textos multissemióticos; analisar o funcionamento semântico de algumas palavras presentes nos textos do *corpus*. Além disso, em consonância com essas análises, esboçamos, também, uma estratégia descritiva para a realização de um estudo semântico do texto não verbal que integra a tira. Os resultados apontaram que a composição do exercício traz uma relação entre o Livro Didático,

o professor e o aluno em que a interpretação fica submetida a sentidos pré-estabelecidos no próprio livro.

PALAVRAS-CHAVE

Semântica do Acontecimento. Livro didático. Tira.

ABSTRACT

The normative texts governing Brazilian education, such as the Federal Constitution; National Education Guidelines and Bases Law; National Education Plan; Common National Curriculum Base (BNCC); and National Curricular Guidelines, converge on a fundamental point: the student, during their school journey, must go beyond the formal and pragmatic understanding of content and develop the ability to interpret texts. Among these documents, especially the BNCC, establishes as a competency to be developed during basic education that students should be able to identify implicit meanings and the sense effects resulting from certain expressive language uses. In this direction, it is known that the textbook is an instrument that assumes significant importance in promoting the competencies advocated by Brazilian normative documents, contributing indispensably to student development. For this reason, we decided to analyze this didactic instrument and raised the following question: do the exercises related to comic strips in the textbook – from the 3rd year of high school – Portuguese Language provide guidance for interpreting the text's meaning(s)? Based on this research problem, we rely on the following hypotheses: the book prioritizes reading the comic strip as a pretext for exercises on the use of language elements through a predominantly grammatical approach; the exercises proposed by the textbook related to comic strips do not direct the student to interpret the text's meaning(s). Thus, to conduct the analyses and verify the hypotheses, we are theoretically grounded in the Semantics of the Event, proposed by Eduardo Guimarães (2002a, 2002b, 2007, 2009, 2011, 2018), which considers enunciation as the place where studies of meanings should be situated, considering it as a historical and political practice. As a methodology for analysis, we use some concepts specific to the theory used, such as probing, enunciative scene, rewriting, articulation, and, in this direction, this research aimed primarily to investigate and analyze the construction of exercises presented in high school textbooks related to comic strips; recognize possible patterns of exercises and activities proposed by the high school textbook related to comic strips, in order to verify if these exercises encompass what is stated by the BNCC for working with meanings in multisemiotic texts; analyze the semantic functioning of some words present in the *corpus* texts. In addition, in accordance with these analyses, we also outline a descriptive strategy for conducting a semantic study of the non-verbal text that integrates the comic strip. The results indicate that the exercise composition establishes a relationship between the textbook, the teacher, and the student, where interpretation is subjected to pre-established meanings in the textbook itself.

KEYWORDS

Event Semantics. Textbook. Comic strip.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Capa do livro Português Linguagens de Cereja e Magalhães (2016).....	30
Imagem 2 – Recorte ilustrativo do sumário do livro Português Linguagens (2016).....	32
Imagem 3 – Agenciamento enunciativo	44
Imagem 4 – Legenda para leitura do DSD	46
Imagem 5 – 1º tira apresentada pelo livro Português Linguagens.....	48
Imagem 6 – Questões que acompanham a tira da Imagem 5	48
Imagem 7 – Sinalização gráfica que o capítulo do livro pertence ao eixo “Literatura”	56
Imagem 8 – Sinalização gráfica que o capítulo do livro pertence ao eixo “Produção de texto”	56
Imagem 9 – Sinalização gráfica que o capítulo do livro pertence ao eixo “Língua: uso e reflexão”	56
Imagem 10 – Sinalização gráfica que o capítulo do livro pertence ao eixo “Interpretação de texto”	56
Imagem 11 – Tira nº 2	57
Imagem 12 – Tira nº 5	66
Imagem 13 – Tira nº 06	75
Imagem 14 – Tira nº 10.....	83
Imagem 15 – Tira nº 12	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tiras presentes no livro didático Português Linguagens (2016).....	33
Quadro 2 – Tiras selecionadas para análise	35
Quadro 3 – DSD de Sonho (3)	50
Quadro 4 – DSD Interpretação de texto (Tira nº 02)	58
Quadro 5 – DSD Humor (Tira nº 02).....	58
Quadro 6 – DSD Conteúdo da Tira (Tira nº 02)	62
Quadro 7 – DSD análise do exercício que acompanha a Tira nº 02	64
Quadro 8 – DSD Língua: reflexão e uso (Tira nº 5)	67
Quadro 9 – DSD democracia (Tira nº 05)	70
Quadro 10 – DSD Último quadrinho (Tira nº 05)	71
Quadro 11 – DSD Exercício que acompanha a Tira nº 05	73
Quadro 12 – DSD Língua: reflexão e uso – Tira nº 06.....	76
Quadro 13 – DSD vagabundo (Tira nº 06).....	79
Quadro 14 – DSD Exercício (a) e (b) que acompanha a Tira nº 06.....	80
Quadro 15 – DSD Humor (Tira nº 06).....	81
Quadro 16 – DSD Interpretação de texto (Tira nº 10)	84
Quadro 17 – DSD Humor I (Tira nº 10)	84
Quadro 18 – DSD Humor II (Tira nº 10)	85
Quadro 19 – DSD Língua: reflexão e uso (Tira nº 12)	89
Quadro 20 – DSD Aula (Tira nº 12)	91
Quadro 21 – DSD Exercício que acompanha a Tira nº 12	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DSD	Domínio Semântico de Determinação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPES	Grupo de estudo e pesquisa em Semântica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro didático
AS	Semântica do Acontecimento
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 BREVE TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	23
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	29
4 REFERENCIAL TEÓRICO	37
5 ANÁLISES DO CORPUS.....	56
5.1 Prepare-se para selecionar a alternativa correta.....	57
5.2 Pontuação em foco: justifique o emprego das vírgulas e reticências	65
5.3 Explique o humor na definição dada pela personagem da tira.....	74
5.4 Prepare-se para marcar a alternativa correta (II)	82
5.5 Empregue adequadamente o acento indicador de crase.....	88
5.6 Considerações gerais	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)

Essa citação de Paulo Freire (1968), filósofo notável da pedagogia mundial, aponta a capacidade da educação em contribuir para a formação cidadã dos estudantes e, conseqüentemente, contribuir com a transformação do meio social. O conhecimento é fundamental para o desenvolvimento humano, assim como o acesso a uma educação de qualidade reflete na vida do indivíduo em diferentes domínios: sua capacidade de interpretar, comparar e relacionar informações; em sua habilidade de posicionar-se de modo questionador e analítico; e espelha, também, na sua vida profissional e pessoal.

Conforme o art. 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, entendemos que a educação escolar é direito de todos e dever do Estado, do mesmo modo que ela multiplica as possibilidades de oportunidades aos estudantes, sobretudo, ao Ensino Superior, uma vez que, no Brasil, uma das principais ferramentas para esse ingresso acontece por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esse exame, por sua vez, requer que os alunos respondam questões das diversas áreas do conhecimento (linguagens e códigos; ciências humanas; ciências da natureza, matemática e redação) e, à vista disso, todas as questões demandam que os candidatos empreguem sua capacidade de interpretação para respondê-las, assim, depreendemos que os alunos precisam concluir o Ensino Médio compreendendo e interpretando os sentidos de textos verbais, não-verbais e verbo-visuais. Sendo assim, é que nos propomos a analisar o material-base que prepara os estudantes para vida escolar e social: o livro didático.

Esse objeto é um dos principais instrumentos utilizados para mediar a relação ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, sobretudo, no nível da educação básica e assim como seu próprio nome sugere, ele dispõe de atividades e recursos didáticos que conduzem a atividade pedagógica do professor e, por isso, para o trabalho docente-discente, torna-se substancial.

As diretrizes elaboradas pelo Governo Federal por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tem como objetivo direcionar as práticas pedagógicas, tanto da rede pública

quanto privada e busca normatizar fatores fundamentais que se associam a cada disciplina. Nessa conjuntura, tanto os PCNs quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece como competência que os estudantes desenvolvam a “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos ao longo de sua educação escolar” (BRASIL, 2018, p. 73). Esses documentos entendem, em outras palavras, que o conhecimento do aluno precisa transpor a percepção formal dos conteúdos e deve considerar toda parte semântica e social da linguagem.

Apoiado nesses preceitos, portanto, o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD – BRASIL, 2015) – que é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE – BRASIL, 2017), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) – avalia e disponibiliza obras pedagógicas, didáticas e literárias às escolas da rede básica. O edital do PNLD é lançado periodicamente e estabelece as diretrizes e requisitos para a seleção e distribuição de livros didáticos, são esses editais juntamente com manuais elaborados pelo MEC que detalham cada uma das etapas descritas a seguir as quais são seguidas atualmente:

- Etapa 01 – Planejamento e elaboração do edital: O Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação estaduais e municipais elaboram um edital que define as diretrizes e requisitos para a seleção dos livros didáticos. Esse documento estabelece critérios como o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qualidade do conteúdo, a adequação pedagógica, entre outros;
- Etapa 02 – Chamada pública: O edital é divulgado amplamente para as editoras e fornecedores de materiais educacionais. As empresas interessadas em participar da seleção devem enviar suas propostas, que são avaliadas de acordo com os critérios estabelecidos;
- Etapa 03 – Avaliação pedagógica: Uma comissão de especialistas em diferentes áreas do conhecimento realiza a avaliação pedagógica das propostas recebidas. Essa análise leva em consideração aspectos como a coerência com a BNCC, a clareza na exposição dos conteúdos, a adequação metodológica, a presença de atividades e exercícios, entre outros fatores;
- Etapa 04 – Avaliação técnica: Após a avaliação pedagógica, os livros didáticos pré-selecionados passam por uma avaliação técnica. Esse processo é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e inclui

aspectos como a verificação das especificações técnicas, a qualidade da impressão, a correção ortográfica e gramatical, entre outros detalhes;

- Etapa 05 – Avaliação de qualidade e distribuição: Os livros que atendem aos critérios estabelecidos no edital são submetidos a uma avaliação de qualidade realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além disso, o FNDE é responsável pela distribuição dos livros às escolas, considerando a demanda e a quantidade de alunos matriculados em cada instituição de ensino;
- Etapa 06 – Aquisição e distribuição aos alunos: As escolas realizam a aquisição dos livros didáticos selecionados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O FNDE coordena a logística de distribuição dos materiais, que são entregues às escolas no início do ano letivo ou conforme o cronograma estabelecido.

Vale ressaltar que o processo de seleção e distribuição de livros didáticos no Brasil é regulamentado pelo MEC e passa por revisões periódicas, visando aprimorar a qualidade dos materiais e a sua adequação aos objetivos educacionais. Logo, nessa direção, faz-se necessário destacar a relevância das pesquisas que se propõem analisar o livro didático, uma vez que o livro promove influência direta nas práticas em sala de aula e na formação educacional dos cidadãos brasileiros e, em segundo plano, a relevância em se sugerir um ensino de semântica que protagonize reflexões de aspectos morais, culturais, políticos, sociais etc. de forma que seu contributo exceda a abordagem técnica e restrita.

Cabe ressaltar, ainda, que estudiosos e pesquisadores de alguns grupos de pesquisa pelo Brasil desenvolvem trabalhos de grande relevância nessa direção, um exemplo é o GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica), que trabalha com a análise da constituição de sentidos de palavras específicas, em diferentes fatos de linguagem, em materialidades diversas como livros didáticos, leis, mídia, mapas, *memes*, etc. e muitos desses trabalhos objetivam, justamente, propor um ensino de semântica que ultrapasse os limites de uma abordagem restritiva.

Um exemplo, é o trabalho de Almeida (2018) o qual analisou, do ponto de vista da Semântica do Acontecimento, a construção do humor e dos estereótipos em piadas e tiras cômicas dentro do livro didático, investigando se estes textos humorísticos retratam uma imagem lúdica dos sujeitos ou disseminam e propagam preconceitos através da criação de estereótipos. Outro trabalho que também utilizou o livro didático como principal *corpus* é o da

Silva (2016), o qual analisou os sentidos do feminino e do masculino no Livro Didático destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender como se constituem o ser homem e o ser mulher nos discursos inseridos neste recurso pedagógico.

O ponto em comum entre esses trabalhos – além da análise das representações presentes no livro didático, a partir da Semântica do Acontecimento – é, justamente, o livro didático tomado para análise. Ambas as pesquisas utilizaram como *corpus* livros de Língua Portuguesa de edições e séries diferentes, mas dos mesmos autores, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa seleção se deve a mesma justificativa: o livro desses autores é o mais adotado nacionalmente, conforme os relatórios emitidos pelo PNLD, desde 2012.

O livro didático “*Português Linguagens*” de Cereja e Magalhães seguiu sendo um dos mais utilizados pela rede pública de ensino dentre os anos de 2016 a 2018¹ e, por isso, também foi eleito, em sua versão do professor, como *corpus* para análise desta pesquisa, em seu terceiro volume e destinado à terceira série do Ensino Médio.

Por outro lado, o que difere esta das outras pesquisas acima mencionadas, diz respeito ao recorte realizado para análise. Para esta dissertação, selecionamos as *tiras*:² uma sucessão de imagens/desenhos composta, normalmente, por poucos quadrados que, por sua vez, se desenvolve alicerçada a uma crítica que pode ou não construir humor, isto é, um texto complexo em que seu espaço de enunciação se faz eficaz para trabalhar questões concernentes ao sentido na sala de aula. Além disso, analisaremos, principalmente, os exercícios que acompanham essas tiras, a fim de verificarmos se há uma abordagem semântica que contribua na interpretação de variados temas.

O interesse pelas *tiras* e não outros textos presentes no livro se deve ao fato de que as *tiras* frequentemente refletem questões culturais e sociais, e muitas vezes abordam tópicos contemporâneos e relevantes, ao analisá-las, é possível explorar como essas representações culturais e sociais são incorporadas ao currículo escolar. Além disso, as *tiras* combinam texto e imagem de maneira compacta, isso oferece a oportunidade de investigar como a interação entre elementos visuais e textuais afeta a interpretação e a compreensão de um texto, uma questão fundamental no campo da linguística que pode contribuir para estratégias de ensino mais eficientes.

¹ Conferir em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2016/>.

² Vale ressaltar que, conforme a teoria da Semântica do Acontecimento, não interessa a noção de gênero textual, por isso, a definição dada às *tiras* foi produzida pela própria autora da pesquisa a fim de conceituá-la de modo que se distanciasse das definições dadas pela Linguística Textual.

Nessa direção, Stahlauer e Reis (2019), já haviam apontado que é fundamental que se aborde o semântico, como objeto científico e enquanto elemento constitutivo de todas e quaisquer relações de linguagem, pois, conforme os autores:

Consideramos, assim, que o ensino de línguas deve extrapolar o tratamento da(s) língua(s) como meros instrumentos de comunicação, mas como o próprio modo de inserção dos sujeitos falantes no mundo, em sociedades constituídas, significadas, pelo simbólico (STAHLAUER; REIS, 2019, p. 87).

Em termos conceituais, o que tomamos como interpretação é diferente do que normalmente é associado pelo discurso pedagógico como “desvendar o que o autor ‘intencionou’ dizer”. Esse discurso, conforme Orlandi (2009), funciona como um discurso autoritário, em que o professor (apoiado nos livros didáticos) tudo sabe e “transmite” ao aluno, que nada sabe. O professor teria o papel de regulador dos sentidos para direcionar o aluno à “aquisição do conhecimento”. Assim, a ideia de “transmissão de conhecimento” também se apoia nessa perspectiva instrumentalista da linguagem. Todo texto guardaria uma mensagem, que deveria ser “desvendada” pelo leitor, seria um bom leitor aquele capaz de “decifrar” essa mensagem.

Por isso, que para o conceito de *interpretação*, tomamos a noção apresentada por Orlandi (2009): há apenas gestos de leitura diferentes que incitam distintos ou singulares modos de interpretar. Essa diferença no modo de interpretar um texto é própria da opacidade da linguagem³ e da incompletude do texto, efeitos da sua relação com a exterioridade, o que significa que há uma equivocidade inerente a todo dizer que faz emanar sentidos outros que não foram pensados pelo seu enunciador, mas surgiram de seus interlocutores.

Nesse caminho, esta pesquisa questiona: os exercícios relacionados às tiras presentes no livro didático – da 3ª série do Ensino Médio – *Português Linguagens* fornecem um direcionamento às interpretações do(s) sentido(s) do texto? Como essas tiras são utilizadas pelo livro didático?

Assim sendo, partimos das seguintes hipóteses:

- Os exercícios propostos pelo livro didático relacionados às tiras não levam o aluno à leitura interpretativa;

³ Opacidade é um termo usado por Michel Pêcheux (1997, 2009) em oposição ao de transparência, o que seria um sentido literal para a linguagem ou imagem. Logo, a opacidade da materialidade visual se refere aos diferentes modos de interpretação de um texto/imagem.

- O livro privilegia a leitura como pretexto para a resolução de exercícios sobre o uso de elementos da língua através de uma abordagem predominantemente gramatical;
- O livro não utiliza as tiras para trabalhar questões concernentes ao(s) sentido(s).

Essa pesquisa, objetiva-se, principalmente, investigar e analisar a construção dos exercícios apresentados pelos livros didáticos relacionados às tiras, ao passo que objetiva, também, analisar semanticamente quais sentidos essas tiras recortam e, como objetivos específicos, elencamos:

- Reconhecer possíveis padrões de exercícios e atividades propostas pelo livro didático do ensino médio relacionados às tiras, a fim de verificar se os exercícios relacionados às tiras trabalham com os sentidos em textos multissemióticos;
- Indicar o que é considerado como interpretação de texto pelo livro didático.

Com a finalidade de responder a esse questionamento e verificar tais hipóteses, a trajetória desta pesquisa fundamenta-se a partir de uma Semântica com base histórico-enunciativa: a Semântica do Acontecimento, a qual foi proposta por Eduardo Guimarães (2002, 2007, 2009, 2018) e considera a constituição dos sentidos no acontecimento do dizer, entendendo-os como não-transparentes. Nesse escopo teórico, a enunciação consiste em uma relação sujeito/língua, assim, a partir dessa teoria e dos seus procedimentos metodológicos enunciativos: reescritura e articulação, constrói-se o DSD (*domínio semântico de determinação*) para apresentar as relações de significação na tira.

Conforme Guimarães (2002a), os procedimentos de agenciamento enunciativo são responsáveis pela construção do sentido de um texto, pois são através deles que compreendemos como se dá determinados agenciamentos enunciativos e quais possíveis interpretações podemos ter, quando analisamos um texto ou um discurso. Logo, para essa teoria, a enunciação consiste na relação do sujeito com a língua, e se dá por meio de uma prática política, isto é, instaura conflitos no cerne do dizer.

Diante disso, é a partir dos conceitos mobilizados pela Semântica do Acontecimento que teremos condições de entender os sentidos dos textos analisados e representarmos graficamente as relações que constituem sentidos nas tiras, juntamente com os exercícios que as acompanham. Pretende-se, aqui, não somente identificar o problema, mas apontar outras

estratégias de formulação para as atividades que as acompanham e, desse modo, analisar as implicações interpretativas que as tiras carregam.

Entendemos, assim, que independentemente do modo como a Semântica é apresentada pelos manuais de ensino, o trabalho com a língua implica inevitavelmente um exercício com os sentidos – fato que retoma a relevância em aprimorar o modo como esta disciplina (a Semântica) é lecionada – evidenciando-se, desse modo, o mérito em utilizar-se dessa materialidade significativa, o livro didático, para contribuir na formação dos jovens brasileiros que, ao operarem com o sentido, serão capazes de compreender as relações de significância de textos e da sua própria realidade.

Com efeito, o desenvolvimento da temática proposta por esta pesquisa está subdividido em quatro capítulos desta dissertação, a saber: o primeiro trata de um panorama geral do histórico do material didático no Brasil; o segundo trata da descrição geral, escolha e delimitação do *corpus* em questão, bem como, o critério de seleção das tiras analisadas; o terceiro discorre sobre os pressupostos teóricos utilizados como base da pesquisa, como já mencionado, a Semântica do Acontecimento; o quarto capítulo apresenta as análises e discussões das tiras; o quinto, por fim, traz as considerações finais e os resultados observados com as análises dos dados a fim de averiguar, também, a hipótese levantada por esta pesquisa.

2 BREVE TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Neste capítulo, realiza-se uma discussão sucinta acerca da produção, uso do Livro Didático e ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no Brasil, levando em consideração os aspectos históricos e socioculturais que compõem a conjuntura na qual os livros didáticos foram produzidos e vem sendo atualizados conforme as mudanças sociais, econômicas e culturais.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴, o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, ocorreu em 1937. No entanto, apesar da existência do PNLD (com outra denominação) desde 1937, somente com a extinção da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva do livro didático. Esse fato marcou um ponto de virada significativo na história da disponibilidade e acessibilidade de materiais didáticos para os estudantes da rede pública de ensino no Brasil. Ao longo dos anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução, atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.

Na esteira dessa distribuição, mais de 15 milhões de livros são entregues anualmente, beneficiando mais de 5 milhões de estudantes no Brasil e, como resultado, desempenham um papel central na educação do país. Em muitas escolas brasileiras, os livros desempenham uma função quase exclusiva na transmissão de conhecimento, devido à escassez de outros recursos de estudo e pesquisa disponíveis para alunos e, por vezes, para os professores. Eles também servem como a única fonte de referência nas salas de aula, seja por falta de acesso a outras fontes ou porque os guias predefinidos com respostas prontas economizam tempo e esforço na preparação das aulas, tornando esses livros verdadeiros manuais de instruções a serem seguidos.

Diante disso, sabe-se que o Livro Didático serve como principal recurso de apoio para o desenvolvimento das aulas, nas mais diversas disciplinas. No tocante à Língua Portuguesa, o uso do Livro Didático refere-se também à maneira como a disciplina está estruturada, como se deu o ensino de Língua Portuguesa ao longo das décadas, e o que se pretende alcançar enquanto objetivos pedagógicos para com os alunos.

⁴ Conferir em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 01 set. 2023.

Na seara histórica do ensino de Língua Portuguesa, ainda durante o século XIX, no Brasil, a prática do ensino em LP pautava-se no ensino da gramática e na leitura até os anos 40 do século XX. Venturi (2004), atesta em sua pesquisa que

Nos anos de 50 e 60 do século XX, os manuais de gramática e antologia integraram-se em um só exemplar. A princípio o livro era constituído por duas partes distintas. A primeira metade era a gramática da língua, a segunda metade uma antologia. É importante salientar que a concepção de língua que o ensino do Português adotava nesse período (anos 50-60 do século XX) era o conhecimento de língua como sistema. Ensinar Português significava ensinar a conhecer ou reconhecer o sistema linguístico (VENTURI, 2004, p. 51).

Dessa forma, nesse período, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa estava voltado ao conhecimento ou reconhecimento das regras de funcionamento da norma culta, no ensino de gramática e leitura de textos da tradição literária. Assim, os livros didáticos conservavam textos e fragmentos de autores considerados clássicos, o mesmo acontecia com as gramáticas que apresentavam suas regras e para exemplificá-las também lançavam mão de exemplos da literatura clássica.

Contudo, os avanços na Teoria da Literatura e da Linguística nos anos 70 influenciaram também o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a formulação do livro didático. Segundo Bezerra (2001), o LD de Língua Portuguesa, nos moldes em que se apresenta hoje – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70. Segundo a autora, nos anos 60, a concepção de texto subjacente limitava-se ao texto literário, por visar à expressão do belo, cabendo aos estudantes imitar, na escrita, os modelos consagrados.

Sobre a influência das correntes de pesquisas linguísticas na produção do LD de Língua Portuguesa, Ota (2009) explicita:

Nos anos 70, por influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, a concepção de texto no Livro Didático começa a se ampliar, com a inserção, ao lado do texto literário, de textos jornalísticos e de histórias em quadrinho. Havia então uma ênfase excessiva nos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), que predominou até metade dos anos 80, quando começa a concorrer com uma concepção de texto de caráter pragmática, que leva em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade etc (OTA, 2009, p. 218).

Na ocasião da década de 70, houve um considerável desprestígio do ensino da Gramática e essa priorização do ensino da teoria da comunicação passou a assumir o espaço que antes era dado ao ensino da Gramática. A decorrência dessa compreensão nas décadas de 70 e 80 é fruto das pesquisas no âmbito da Linguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso e, sobretudo, da Linguística Textual a qual compreendendo os textos orais e escritos que se produzem – e através dos quais há interação social – organizam-se em torno de características mais ou menos estáveis, que configuram os gêneros textuais, devendo, portanto, as atividades relativas ao ensino/aprendizagem de textos se orientarem a partir dessa concepção.

A partir dessas formulações teóricas-metodológicas, o aluno passou a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita interagindo com outros e com a própria língua. Além disso, os PCN's de Língua Portuguesa, elaborados pelo MEC e amplamente divulgados nas escolas brasileiras, de 1997 e 1998, mantêm essa visão de ensino de língua ao esclarecer que a função da escola é “Viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia” (BRASIL, 1998, p. 5)

Sobre a constituição gráfica do livro didático, faz-se necessário também considerar o público para o qual o ensino se direciona, pois as diferentes etapas da educação formal compreendem diferentes abordagens. O LD de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Fundamental, por exemplo, apresenta um número maior de imagens, cores, formas, justamente por ser direcionado ao público infantil, que por sua vez é atraído com mais facilidade para esse tipo de conteúdo.

Já no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, percebe-se uma mudança no direcionamento dos conteúdos, pautando a maturação do que foi aprendido no primeiro segmento e a preparação para uma maior complexidade nas discussões, no segundo segmento – quando os alunos passam a efetivamente treinar a construção e interpretação de textos, identificar diferentes estruturas textuais, praticar a interlocução entre a língua portuguesa e os outros campos de conhecimento.

Compreendemos, assim, que LD enquanto objeto encontra-se sempre situado em momento e contexto determinados. Observamos que os materiais encontrados na sala de aula atualmente passaram por diferentes processos de mudança até serem concebidos da maneira que conhecemos. É importante discutir o aspecto situacional e contextual dessas mudanças para compreender como o movimento de produção do livro didático afeta o ensino formal, desde a etapa da Educação Básica, passando pelo Ensino Fundamental, até o Ensino Médio.

Em relação aos currículos escolares atuais, sobretudo, a BNCC, esta dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Assim, a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os PCN's para os quais a linguagem é

[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Em função disso, os livros didáticos, portanto, precisam dispor de textos e atividades de várias mídias e semioses que atendam a essa demanda do currículo obrigatório. No entanto, Grigoletto (1999, p. 70) afirma que nos livros de Língua Portuguesa:

A interpretação já está pronta, esperando para ser dita – ou escrita. As atividades do livro didático não dão margem a deslizos, a outras leituras, a posicionamentos ou a questionamentos. O texto tem uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-los.

Assim, um livro didático nessas condições acaba por recortar um saber cristalizado, pronto, acabado. Desse modo, de nada adianta, atualmente, o texto tomar centralidade no ensino de LP e na construção do material didático se o seu fim não contemplar as habilidades e objetivos a favor do desenvolvimento das capacidades de interpretação, leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas das atividades humanas.

Além disso, o livro didático não é um material neutro. Em sua dissertação, Silva (2016) – que também analisa livro didático – levanta a seguinte reflexão acerca da neutralidade desse recurso pedagógico, conforme a autora:

O livro didático é atravessado por enunciações oriundas de acontecimentos que têm marcado o espaço político mundial e local, contribuindo tanto para mudanças de posicionamentos, quanto para a legitimação de modos de dizer. Nesse sentido, é possível pensar que a neutralidade é uma posição que não cabe no livro didático, há sempre uma relação de sentidos em cada página que o insere, seja nos enunciados dos textos, das propostas e sugestões dos autores, seja nas imagens que ilustram esses dizeres. E todos esses elementos que compõem o Livro Didático são marcados por enunciações (SILVA, 2016, p. 77).

A partir dessa constatação, entendemos que o uso do Livro Didático, protagoniza discussões no campo da Pedagogia e da Linguística, e até mesmo das Ciências Sociais, por representar não apenas um instrumento, mas também a perspectiva daqueles que o compuseram, o momento e o espaço sócio-histórico no qual as ideias contidas no LD foram produzidas; diz também do objetivo do ensino e o que se pretende que os alunos aprendam, qual o uso do conhecimento será feito pelos alunos enquanto atores sociais fora da sala de aula – no mercado de trabalho, nas interrelações, nos espaços políticos.

E como essa trajetória do livro didático e do ensino de Língua Portuguesa se relaciona com a discussão percorrida por esta dissertação? Justamente no fato de que ao analisar o histórico do material didático, é possível perceber a sua evolução ao longo dos anos, acompanhando as transformações sociais e educacionais tanto do material didático, do tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa quanto os avanços nas pesquisas linguísticas.

Sobretudo nos interessa por objetivarmos reconhecer possíveis rupturas, avanços ou até mesmo estagnação no modo como a interpretação dos textos de várias mídias e semioses aparecem no livro didático, especialmente, as tiras e os modos pelos quais ela é utilizada pelos materiais. Dado que além de analisarmos os sentidos dessas tiras, buscamos propor um mecanismo de análise semântica do texto não verbal (para uma teoria linguística específica) visando compreender de forma mais aprofundada as mensagens transmitidas pelas tiras nos livros didáticos, contribuindo assim para o desenvolvimento de habilidades voltadas à interpretação.

Por meio de um breve panorama sobre a evolução do livro didático de Língua Portuguesa no Brasil, torna-se evidente ao longo da história que determinados aspectos da língua frequentemente receberam mais ênfase nos materiais, em detrimento de outros. Os diversos campos de estudo da Língua Portuguesa configuram uma dimensão da linguagem que se materializa justamente na interação entre eles; ou seja, é a partir do entendimento da semântica, da gramática, da sintaxe, da interpretação de texto, que o aluno será capaz de fazer leituras e reflexões da realidade que o cerca, de maneira ativa e significativa para ele. Por outro

lado, dado o histórico do material didático no Brasil, percebe-se que por muito tempo determinada área foi priorizada em detrimento de outra, no caso, a sintaxe e os elementos da comunicação sobrepondo a semântica, por exemplo.

Há também discussões acerca do protagonismo ou não do livro didático na elaboração das aulas pelos professores e até que ponto a ênfase dada pelo material didático interfere no desenvolvimento das habilidades essenciais de Língua Portuguesa, com autores argumentando que o LD deve ser apenas um facilitador, e não o único instrumento para o desenvolvimento da aula (OTA, 2009), e autores com pensamentos distintos.

O livro didático influencia o ensino na medida que também é influenciado por ele, conforme as transformações sociais acontecem e os órgãos responsáveis pela produção e distribuição desses materiais atualizam-se de acordo com as novas demandas sociais. Depreendemos, portanto, a partir do histórico brevemente apresentado, a importância em não somente analisar questões voltadas à composição de um livro didático, mas, também, focar – a partir de uma teoria linguística – nos caminhos utilizados por esse material com a intenção de desenvolver a competência de interpretação de texto, independentemente das estratégias dispositivas utilizadas para cada etapa da educação formal.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O livro didático selecionado como *corpus – Português Linguagens* – de Cereja⁵ e Magalhães⁶ foi aprovado em todas as etapas exigidas pelo PNLD, isto é, passou por uma avaliação pedagógica em que uma comissão de especialistas em diferentes áreas do conhecimento realizou a avaliação pedagógica desse livro, levando em consideração aspectos como a clareza na exposição dos conteúdos, a adequação metodológica e a presença de atividades e exercícios, entre outros fatores.

Posteriormente, passou por uma avaliação técnica realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que incluiu aspectos como a verificação das especificações técnicas, a qualidade da impressão, a correção ortográfica e gramatical, entre outros detalhes; na sequência, foi submetido a uma avaliação de qualidade realizada pelo INEP e, por fim, após ter sido selecionado pelas escolas estaduais que ofertam apenas o Ensino Médio regular, sediadas em Vitória da Conquista, Bahia, e que implementaram o Novo Ensino Médio como projeto piloto em 2020, foi distribuído no início do ano letivo ou conforme o cronograma estabelecido.

Além disso, os livros da coleção *Português Linguagens* desses autores é o mais adotado nacionalmente, conforme os relatórios de aquisição emitidos pelo PNLD, desde 2012. Somado ao que é apontado pelos relatórios, o portal da editora Saraiva – editora da obra – também o apresenta como uma obra líder do mercado.

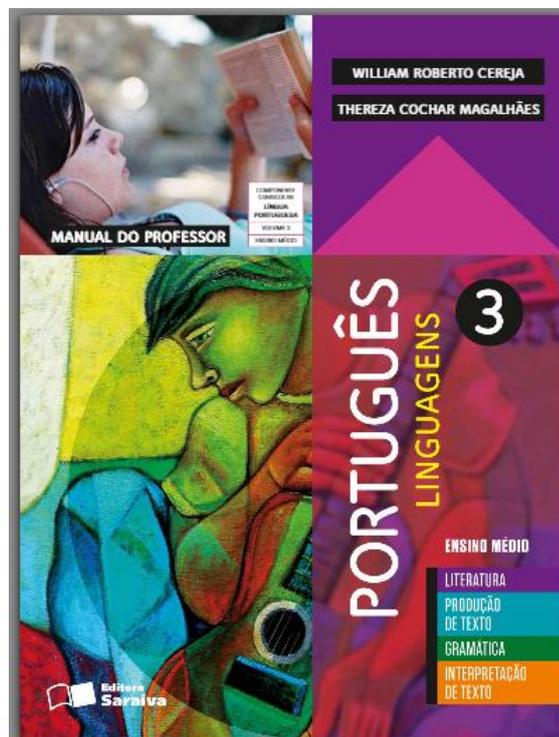
Considerando a alta aceitação desse Livro Didático, sobretudo, pelas escolas da rede pública do Brasil, o selecionamos em sua 11ª edição e publicação do ano de 2016, uma vez que o livro didático desempenha seu papel na escola por, no máximo, três anos e o tempo de duração da realização deste mestrado não nos permitiria analisar as obras do Novo Ensino Médio, ou seja, essa foi a última edição do livro dessa coleção utilizado pelas escolas antes da implementação do Novo Ensino Médio, em 2020.

⁵ William Roberto Cereja é professor graduado em Português e Linguística, licenciado em Português pela Universidade de São Paulo; Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo; Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC – SP e professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital (Informações fornecidas pelo próprio livro).

⁶ Thereza Cochar Magalhães é professora graduada e licenciada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP; Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP e professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP (Informações fornecidas pelo próprio livro).

A obra, *Português Linguagens*,⁷ de Cereja e Magalhães tomada para análise é destinada ao Ensino Médio, especificadamente, à terceira e última série desse nível de ensino e ao componente curricular de Língua Portuguesa. Na versão selecionada para análise (manual do professor), o livro possui 417 páginas, sendo que da página 353 à diante apresenta um material destinado exclusivamente ao docente, assim, a obra destina 65 páginas às orientações didáticas. Veja a seguir a capa do livro em questão:

Imagem 1 – Capa do livro Português Linguagens de Cereja e Magalhães (2016)



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3.

Conforme texto dos próprios autores do livro, o projeto pedagógico dessa coleção se compromete com:

O projeto pedagógico desta coleção está comprometido com a formação do estudante para a cidadania. Por esta razão, em todas as suas atividades – seja em produção de texto, seja em leitura e literatura, seja em estudos linguísticos –, a obra se volta para a formação de um indivíduo autônomo e solidário, que valorize a educação, a ciência, a cultura e a tecnologia e adquira o hábito da pesquisa; que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas); que cultive sentimentos de alteridade e solidariedade e que tenha respeito aos

⁷ Link de acesso ao arquivo digital do livro analisado: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1628065.

direitos humanos; que valorize a sustentabilidade ambiental; que respeite o idoso e o deficiente; que respeite a si mesmo, seu corpo, sua saúde e a vida, bem como a vida das pessoas que convive. (CEREJA, MAGALHÃES, 2016, p. 359).

Em função desse objetivo pedagógico, a obra inclui, em suas diferentes atividades, textos que abordam os mais diversos temas que envolvem o homem contemporâneo e, segundo os autores, todas as linhas de trabalho com a Língua Portuguesa têm a contextualização como fio condutor. O livro possui linguagem acessível e atividades diversificadas e, por isso, tem sido adotado por escolas de diferentes regiões do país, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Em relação à estruturação do livro utilizado como *corpus*, cada capítulo do volume está inserido em uma das quatro unidades disponíveis. Percebemos que o critério de organização é dado pela Literatura, de modo que em cada unidade é estudado um movimento literário ou parte dele. O número de capítulos de cada unidade varia de acordo com os assuntos tratados, todavia, quatro capítulos específicos são de *Interpretação de texto*, um para cada unidade do livro.

Esses capítulos de *Interpretação de texto* estão organizados em duas partes. A primeira é identificada pelo assunto que será abordado, por exemplo, “*Competência leitora e habilidades de leitura*”, “*A observação, a análise e a identificação*” ou “*O Enem e os cinco eixos cognitivos*”; a segunda é constituída pela seção “*Prepare-se para o ENEM e o vestibular*”.

O estudo da Língua é realizado em capítulos próprios e sempre é introduzido por um texto – verbal, não verbal ou verbo-visual –, servindo de elemento motivador para o início do trabalho com a gramática. Seguindo essa linha de divisão dos capítulos, o livro dispõe, também, de capítulos específicos voltados à *Produção Textual*.

As divisões desses eixos aparecem já na capa do próprio livro, o título *Literatura* inserido em uma caixa retangular de cor roxa; *Produção de texto* em caixa retangular de cor azul, *Gramática* em verde e *Interpretação de texto* em laranja, como pode ser verificado na imagem da capa do livro acima. Essas cores são repetidas no sumário do livro, indicando a qual eixo temático, isto é, se *Literatura*, *Produção de Texto*, *Gramática* ou *Interpretação de texto*, o capítulo pertence, assim como pode ser verificado na imagem abaixo:

Imagem 2 – Recorte ilustrativo do sumário do livro Português Linguagens (2016)

		LITERATURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
UNIDADE 1	HISTÓRIA SOCIAL DO MODERNISMO				8
	A IMAGEM EM FOCO: <i>Guernica</i> , de Pablo Picasso				10
CAPÍTULO 1 - O Pré-Modernismo					12
LITERATURA	AS NOVIDADES				13
	EUCLIDES DA CUNHA: EM BUSCA DA VERDADE HISTÓRICA				13
	LEITURA: painel de textos, com fragmentos de <i>Os sertões</i> , de Euclides da Cunha, e trecho de um texto de José Saramago				15
	LIMA BARRETO: A HISTÓRIA DOS VENCIDOS				18
	LEITURA: fragmento de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> , de Lima Barreto				20
	MONTEIRO LOBATO: UM DINAMO EM MOVIMENTO				22
	LEITURA: fragmento de <i>Urupês</i> , de Monteiro Lobato				23
	AUGUSTO DOS ANJOS: O ÁTOMO E O COSMOS				25
	LEITURA: "A Ideia", de Augusto dos Anjos				27
CAPÍTULO 2 - A linguagem do Modernismo					28
LITERATURA	LEITURA: "As janelas", de Apollinaire, "O domador", de Mário de Andrade, e "o capoeira", de Oswald de Andrade				29
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR				32
CAPÍTULO 3 - A crônica					35
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO				35
	PRODUZINDO A CRÔNICA				38
CAPÍTULO 4 - Período composto por subordinação: as orações substantivas					40
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS				42
	ORAÇÕES SUBSTANTIVAS REDUZIDAS				44
	AS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO				46
	SEMÂNTICA E DISCURSO				47

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3.

Os autores afirmam que:

[...] compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa, em seus eixos centrais – Leitura, Produção de Texto e Reflexão sobre a língua –, em virtude de suas variadas práticas de linguagem, pode participar ativamente do processo de construção das capacidades leitoras.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 363).

É por essa razão que, nesta coleção, os autores decidem inserir os capítulos em eixos específicos.

A escolha do volume para a última série do Ensino Médio se deu pelo fato de que se espera que este volume faça uma boa conexão do fim do Ensino Médio ao preparo do jovem para a vida adulta e Ensino Superior, conforme previsto e posto como objetivo pelo próprio livro didático, dado que ele é destinado à série que marca o fim do nível da Educação Básica.

Por meio do procedimento de sondagem (que é um dos procedimentos de análise mobilizados pela Semântica do Acontecimento) o qual consiste, conforme a teoria, na construção do *corpus* por meio de pesquisas de textos que sejam significativos para o assunto que está sendo trabalhado. Após isso, dentre esses textos, há uma escolha daqueles que estão em consonância com o objetivo da análise e auxiliam na compreensão do fenômeno de significação em questão.

Assim, para esta dissertação, em um primeiro momento, fizemos uma análise do número de tiras e qual era a disposição dessas nos capítulos dos diferentes eixos do livro; em um segundo momento, enumeramos quantas delas aparecem em cada capítulo e a qual autor cada uma pertence, a fim de conseguirmos delimitar critérios de sondagem cada vez mais fundamentados para selecionarmos as tiras analisadas nesta dissertação.

Inicialmente, como já exposto, observamos que a obra em evidência está dividida em quatro unidades e cada uma dessas unidades apresenta, em média, oito capítulos que se revezam entre os eixos: *Literatura*, *Produção de texto*, *Gramática* e *Interpretação*, conforme sinalizado pelo próprio livro.

Nessa direção, verificamos que o exemplar conta com o total de 16 tiras dispostas entre os 36 capítulos e, dessas 16 tiras, 14 aparecem no interior dos capítulos voltados ao eixo gramatical nomeado, no interior do livro pelos autores, como “*Língua: uso e reflexão*”. No que tange às tiras restantes, elas estão dispostas no interior dos capítulos voltados à *Interpretação de Texto* dentro da seção “*Prepare-se para o ENEM*”. Os capítulos voltados à *Literatura* e *Produção de texto* não apresentam nenhuma tira.

Segue, abaixo, um quadro com a relação da disposição das tiras em cada capítulo do livro, bem como, a informação do autor de cada uma delas. Na primeira coluna, as tiras foram enumeradas na ordem em que aparecem no livro didático; a segunda coluna informa qual a unidade do livro a tira está disposta; a terceira qual o eixo do capítulo ela pertence; a quarta coluna informa o número e título do capítulo; a quinta indica a página em que a tira aparece; a sexta apresenta o autor da tira e, por fim, a sétima coluna exhibe o veículo original em que a tira foi publicada.

Quadro 1 – Tiras presentes no livro didático Português Linguagens (2016)

Relação das tiras presentes no LD <i>Português Linguagens</i> de Cereja e Magalhães, 2016, v. 3.						
Número da tira	Unidade	Eixo do capítulo	Título do capítulo	Página	Autor	Veículo original
Tira nº 01	I unidade	Gramatical	Cap. 8 “Período composto por subordinação: as orações adjetivas”	80	Fernando Gonsales	Folha de S. Paulo
Tira nº 02	I unidade	Interpretação de texto	Cap. 10 “O ENEM e os cinco eixos cognitivos”	102	Bill Watterson	Revista escola
Tira nº 03	II unidade	Gramatical	Cap. 8 “A pontuação”	174	Fernando Gonsales	Folha de São Paulo
Tira nº 04	II unidade	Gramatical	Cap. 8 “A pontuação”	175	Adão Ituragarai	Folha de São Paulo

Tira n° 05	II unidade	Gramatical	Cap. 8 “A pontuação”	178	Laerte	Folha de São Paulo
Tira n° 06	III unidade	Gramatical	Cap. 2 “Concordância: concordância verbal”	206	Luís Fernando Veríssimo	Não informado
Tira n° 07	III unidade	Gramatical	Cap. 4 “Concordância nominal”	209	Laerte	Não informado
Tira n° 08	III unidade	Gramatical	Cap. 4 “Concordância nominal”	226	Nik Dist	Não informado
Tira n° 09	III unidade	Gramatical	Cap. 4 “Concordância nominal”	230	Fernando Gonsales	Folha de São Paulo
Tira n° 10	III unidade	Interpretação de texto	Cap. 7 “Competências e habilidades do ENEM (II)”	245	Bill Watterson	Revista escola
Tira n° 11	IV unidade	Gramatical	Cap. 4 “Regência verbal e regência nominal”	284	JM Davis	Folha de São Paulo
Tira n° 12	IV unidade	Gramatical	Cap. 4 “Regência verbal e regência nominal”	287	Adão Iturrugarai	Kiki – A primeira vez
Tira n° 13	IV unidade	Gramatical	Cap. 6 “A colocação. A colocação pronominal”	301	Caco Galhardo	Folha de São Paulo
Tira n° 14	IV unidade	Gramatical	Cap. 6 “A colocação. A colocação pronominal”	303	Caco Galhardo	Folha de São Paulo
Tira n° 15	IV unidade	Gramatical	Cap. 6 “A colocação. A colocação pronominal”	305	Fernando Gonsales	Níquel Náusea – A perereca da vizinha
Tira n° 16	IV unidade	Gramatical	Cap. 6 “A colocação. A colocação pronominal”	305	Laerte	Folha de São Paulo

Fonte: elaboração própria (2023) com base no livro *Português Linguagens* de Cereja e Magalhães, 2016, v. 3.

Das 16 tiras dispostas no livro didático em análise e enumeradas no quadro acima pela ordem em que aparecem no livro, selecionamos 6 para analisarmos nesta dissertação. À vista disso, precisamos selecionar – também por meio do mecanismo de sondagem – agora, no interior do próprio livro, critérios para escolher umas e não outras.

O primeiro dos critérios lançou mão de priorizar a análise das tiras presentes, justamente, nos capítulos com eixo voltados à interpretação de texto, logo, as tiras n° 02 e n° 10 de autoria de Bill Watterson foram selecionadas, uma vez que, foram as únicas dispostas nos capítulos voltados ao eixo *Interpretação de texto*.

Assim, para a escolha das demais, restaram 14 tiras acomodadas nas quatro unidades do livro e todas inseridas nos capítulos voltados à gramática. Dessas 14, somente 4 serão analisadas. A partir disso, lançamos mão do segundo critério para a seleção de mais 4 tiras: primeiro, excluímos as tiras que não apresentavam atividade que a acompanhasse, a saber: tiras nº 3, 4, 8 e 13, afinal, nosso interesse se concentra, também, na análise das atividades que estão associadas à tira. O segundo critério, foi selecionar, no mínimo, uma tira por unidade do livro que fosse de autores diferentes. Após esse crivo de seleção, chegamos a esta delimitação do *corpus* que será analisado:

Quadro 2 – Tiras selecionadas para análise

Relação das tiras selecionadas para análise no LD <i>Português Linguagens</i> de Cereja e Magalhães, 2016, v. 3.						
Número da tira	Unidade	Eixo do capítulo	Título do capítulo	Página	Autor	Veículo original
Tira nº 01	I unidade	Gramatical	Cap. 8 “Período composto por subordinação: as orações adjetivas”	80	Fernando Gonsales	Folha de S. Paulo
Tira nº 02	I unidade	Interpretação de texto	Cap. 10 “O ENEM e os cinco eixos cognitivos”	102	Bill Watterson	Revista escola
Tira nº 05	II unidade	Gramatical	Cap. 8 “A pontuação”	178	Laerte	Folha de São Paulo
Tira nº 06	III unidade	Gramatical	Cap. 2 “Concordância: concordância verbal”	206	Luís Fernando Veríssimo	Não informado
Tira nº 10	III unidade	Interpretação de texto	Cap. 7 “Competências e habilidades do ENEM (II)”	245	Bill Watterson	Revista escola
Tira nº 12	IV unidade	Gramatical	Cap. 4 “Regência verbal e regência nominal”	287	Adão Iturrusgarai	Kiki – A primeira vez

Fonte: elaboração própria (2023) com base no livro *Português Linguagens* de Cereja e Magalhães, 2016, v. 3.

Por conseguinte, como observado no quadro acima, temos, então, as tiras nº 01, 02 (pertencentes à I unidade do material didático); 05 (pertencente à II unidade do material didático); 06 e 10 (pertencente à III unidade do material didático); 12 (pertencente à IV unidade do material didático). As tiras nº 2 e nº 10 ambas são de autoria de Bill Watterson e estão dispostas em capítulos cujo eixo é *Interpretação de texto* e foram as primeiras selecionadas justamente por estarem em capítulos de eixo interpretativo, porque nos interessa ver como as atividades abordam a interpretação textual.

As tiras nº 01, 05, 06, e 12 são de autoria dos seguintes cartunistas: Fernando Gonsales (tira nº 1); Laerte (tira nº 5), Luís Fernando Veríssimo (tira nº 6) e Adão Iturrusgarai (tira nº 12). Para a selecionar as demais tiras presentes nos capítulos de eixo gramatical, optamos por dois critérios: o primeiro deles foi não repetir nenhum autor e o segundo foi não deixar de contemplar nenhuma das unidades do livro.

Faz-se importante mencionar, também, que desse número de 6 tiras, a primeira (tira nº 01) se apresentará ainda durante o referencial teórico e servirá de materialidade para exemplificar alguns conceitos mobilizados pela teoria da Semântica do Acontecimento, as demais (outras 5 tiras) estarão todas dispostas no capítulo de análise, cada uma possuindo seu próprio subcapítulo.

Vale citar, ainda, que a partir dessas tiras selecionadas que analisaremos os exercícios propostos pelo livro para cada uma delas, a fim de verificarmos os sentidos de *Interpretação de texto* e *Língua: uso e reflexão* – títulos dos eixos dos capítulos. Em relação à análise do conteúdo da tira, para cada uma, selecionaremos uma palavra principal que norteia o seu desenvolvimento e a partir dela, realizaremos uma análise semântica à luz dos procedimentos da Semântica do Acontecimento.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma língua pode ser compreendida por diferentes acepções, desde o percurso histórico de sua composição até o estudo de sua funcionalidade nos diversos contextos. Dentro das possibilidades de análise de uma língua, pode-se elencar: o nível de análise léxico, composto pelo conjunto de palavras da língua; a fonologia, que estuda os sons e suas respectivas combinações; a morfologia, que compreende o processo de formação das palavras; a sintaxe, que analisa os processos de combinação das palavras em diferentes sentenças; e, por fim, a Semântica, na qual são estudados os significados/sentidos das palavras e, também, a área da linguística utilizada nesta dissertação.

Nessa direção, essa concepção genérica dada à Semântica, oculta, em certa medida, as especificidades que cada Semântica tem ao estudar o modo como se dá o sentido de determinada forma linguística:

Temos posições que consideram que o sentido está em uma relação interna da língua, excluindo qualquer relação com o exterior. Outras posições consideram o sentido a partir de sua relação com a lógica e temos ainda posições que colocam o sentido conforme a relação da língua com o mundo, ou seja, a língua é posta para descrever e classificar o mundo e isso é que estabelece o sentido de determinadas formas (SILVA, 2012, p. 21).

Desse modo, é possível verificar a multiplicidade de definições e concepções, inclusive, do que seria o significado/sentido, ou seja, percebemos que os estudos relacionados à Semântica enquanto ciência linguística advém de diferentes fontes, uma vez que existem diversas correntes teóricas que estudam a semântica a partir de um viés específico.

Nessa direção, a teoria que embasa nossas discussões e análises – a Semântica do Acontecimento – se diferencia das posições acima apresentadas por Silva (2012), pois coloca o estudo do sentido da linguagem na enunciação, no acontecimento do dizer. Para esse estudo, a Semântica do Acontecimento toma como observável o enunciado, observa o funcionamento de uma palavra ou expressão enquanto enunciado de um texto para analisar o seu sentido, desse modo, são esses (enunciação e enunciado) e outros conceitos mobilizados pela teoria que nos aprofundaremos a seguir.

Isso posto, este capítulo trata dos pressupostos teóricos da Semântica do Acontecimento, doravante SA, e os conceitos que são compreendidos por ela, a saber: espaço de enunciação, temporalidade, político, cena enunciativa, reescritura, articulação, Domínio Semântico de Determinação (DSD) e paráfrase, os quais serão expostos nessa ordem, após uma

contextualização da fundamentação e desenvolvimento da teoria. Isso significa dizer que apresentaremos as fundamentações teóricas que embasam as análises realizadas, bem como os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa e, ainda nesta seção, exibiremos uma análise sucinta de um recorte do *corpus* (tira nº 01), a fim de exemplificar a aplicação dos conceitos mobilizados pela teoria.

Vejamos, pois, inicialmente, a fundamentação teórica da Semântica do Acontecimento proposta pelo professor Dr. Eduardo Guimarães, linguista e professor do Instituto de Estudo das Linguagens da Universidade Estadual de Campinas, o qual pauta a trajetória da sua teoria em base histórico-enunciativa e considera a constituição dos sentidos no acontecimento do dizer, entendendo-os como não fixos e não transparentes, uma vez que conforme o teórico:

O sentido não está na língua, mas no funcionamento [...] a significação das frases é definida pelo que as palavras acabam por significar em virtude do funcionamento da língua segundo as condições históricas em que este acontecimento se dá (GUIMARÃES, 2007, p. 117).

À vista disso, esse escopo teórico que considera o sentido no funcionamento da língua e conta com contribuições do linguista iniciadas no final da década de 80, no entanto, foi apresentada pelo autor, em 2002a, na obra *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação* e o último livro publicado foi do ano de 2018, sendo assim, depreendemos que esta teoria foi elaborada recentemente e passa por constantes acréscimos e contribuições de outros pesquisadores da área Semântica, bem como, sobretudo, do próprio Eduardo Guimarães.

Essa semântica histórica da enunciação toma a língua como não transparente e define esse viés teórico como “[...] uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2002a, p. 7). Ou, ainda, “[...] uma semântica histórica da enunciação se constitui no lugar em que se trata a questão da significação ao tempo como linguística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia” (GUIMARÃES, 2002b, p. 85). Como já dito, a SA toma como lugar de observação do sentido o enunciado integrado a um texto e, sendo assim, o considera como uma unidade de análise. Para essa teoria, o sentido é visto como uma matéria enunciativa e não como algo que está na língua, mas, sim, no seu funcionamento.

Em outras palavras, esse enunciado, por sua vez, possui uma autonomia relativa, ou seja, ele tem determinado sentido integrado a um texto *x* e em um outro texto – inserido em outro acontecimento – os mesmos enunciados podem se integrar de outro modo e apresentarem sentido(s) completamente diferente(s). O texto, portanto, é compreendido como dispersão de

sentidos e, para essa teoria, apresenta-se como contrário da noção que o toma de modo segmental assim como blocos de palavras justapostos, mas, sim, se aproxima da noção de texto que apresenta sentidos de modo não concentrados, espalhados pela sua extensão e que, independentemente da distância, ainda podem se articular semanticamente, isto é, o texto é a condição observável em uma análise.

Tendo como objeto de trabalho a enunciação, a qual é compreendida como acontecimento, ou melhor, acontecimento do dizer, este ocorre pelo funcionamento da língua, pela relação do sujeito com a língua; o acontecimento não é um fato no tempo, algo empírico.

A atualização da temporalização é importante porque sem ela não haveria sentido, nem acontecimento, nem enunciação. Em outras palavras, o acontecimento instaura a sua própria temporalidade, sendo assim, a teoria compreende que não é um sujeito que temporaliza a linguagem, mas o próprio acontecimento que instala a sua temporalidade. Sobre esse conceito Guimarães (2002a) afirma que:

De um lado ela se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável. O acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio do dizer. Todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro (GUIMARÃES, 2002a, p. 12).

Conforme o autor, “[...] o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2002a, p. 12). Assim como já explicitado, em sua primeira obra sobre a teoria, o autor toma como exemplo um índice de revista para explicitar que a temporalidade do acontecimento não está relacionada a uma ordem cronológica, do ponto de vista de organização do tempo, mas se apresenta como uma relação entre passado e presente, que são interdependentes na medida em que a enunciação se constrói.

Sendo assim, conforme Guimarães (2018), o acontecimento é o que faz diferença em sua própria ordem, entendendo que a diferença está na ideia de que o acontecimento temporaliza, instaura a temporalidade de sentidos em torno de si: um passado (memorável), um presente e um futuro (futuridade), que não é cronológica, mas simbólica. Conforme Souza (2019) o memorável pode ser compreendido por:

O memorável não é o já-dito “completo”, mas uma memória de sentidos que é recortada em um e por um determinado acontecimento, projetando certa futuridade. O memorável depende, portanto, da temporalização realizada pelo

acontecimento do dizer. Ele é assim definido pelo presente da enunciação e pela futuridade projetada, isto é, pela interpretação possível a partir do recorte de determinados memoráveis (SOUZA, 2019, p. 31).

Toda enunciação diz de um lugar – social, cultural, político – no qual o sujeito se insere, o autor localiza o seu entendimento de enunciação, alinhado às proposições de Benveniste (2006) e Ducrot (1984), com a diferença de não situar a enunciação num sujeito. À vista disso, a noção de sujeito, por seu turno, para a SA, não considera as intenções do sujeito ao dizer, isso porque este sujeito não é livre para escolher as formas de dizer, uma vez que são condições políticas, históricas e sociais que determinam quem diz e como diz; ele, o sujeito, não rege tempo, espaço e sentido.

O sujeito, portanto, não é responsável pela enunciação e nem situa tempo no sentido e, sim, o acontecimento. O tempo do Ego, do eu, é diferente do tempo da enunciação, pois o locutor tem uma representação da temporalidade, que apresenta seu próprio tempo. Assim, o locutor se divide no acontecimento e fala “[...] de uma região do interdiscurso, entendendo este como uma memória de sentidos” (GUIMARÃES, 2002a, p. 14).

À vista do exposto, essa noção de sujeito também é um aspecto que distancia a Semântica do Acontecimento das outras Semânticas, assim como a temporalidade do acontecimento, que é algo próprio, mas não independente: está relacionada à cena enunciativa, ao espaço de enunciação, sobre este último que falaremos agora. Assim como o sujeito não é o responsável pela enunciação ou por instalar o tempo no lugar de remeter-se a ele uma centralidade, ele não é origem do tempo linguístico e é compreendido por:

[...] o espaço de relações de línguas no qual elas funcionam na sua relação com falantes. Assim não há línguas sem outras línguas, e não há línguas sem falantes e vice-versa. Um aspecto importante na configuração do espaço de enunciação é que as línguas do espaço de enunciação são distribuídas de modo desigual, não se é falante das línguas deste modo da mesma maneira. O espaço de enunciação é, então, um espaço político do funcionamento das línguas. O agenciamento dos falantes, enquanto tal, pelas línguas, é político, pois é necessariamente desigual (GUIMARÃES, 2018, p. 23-24).

Como visto, esses espaços de enunciação são, ainda, espaços políticos de funcionamentos de línguas. A questão do político, aqui, não diz respeito ao que normalmente é associado pelo senso comum. Guimarães (2002a), inicialmente, apresenta algumas abordagens filosóficas da política, elencando-as em arqui-política (que transforma a política em organização), a para-política (que seria uma “aparência” e teria como objetivo último a

pacificação social) e a meta-política (que seria uma ferramenta de denúncia das mentiras da política, fazendo uma análise sobre si mesma).

O linguista compreende o conceito de “político” como elemento fundamental das relações sociais, definindo-o assim como a “[...] contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (GUIMARÃES, 2002a, p. 16). O político, então, se caracteriza pela contradição de uma normatividade que estabelece uma divisão do real e, portanto, é um conflito de divisão e redivisão desse real, ele é “a contradição que instala este conflito no centro do dizer” (GUIMARÃES, 2002a, p. 17).

Em 2018, no livro *Semântica, enunciação e sentido*, o semanticista atualiza a definição do conceito do “político” para sua teoria e utiliza-se dos seguintes termos:

O político se caracteriza pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma posição desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizam: organizam os lugares sociais e suas relações, identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido), e recortam o mundo das coisas, significando-as. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos. [...] é a contradição que instala o conflito no centro do dizer (GUIMARÃES, 2018, p. 50-51).

Em suma, à vista do exposto, a temporalidade do acontecimento é algo próprio, assim como já dito, mas não independente: está relacionada ao espaço de enunciação e à cena-enunciativa que, por sua vez, também se inter-relacionam e localizam o falante. A partir de agora, nos deteremos a compreensão destes dois últimos conceitos.

Assim sendo, ainda nesse quadro teórico, o acontecimento é composto por diversas cenas enunciativas. Por cena enunciativa, a SA compreende como um espaço particular, onde os lugares de enunciação no acontecimento são distribuídos “[...] configurações específicas do agenciamento enunciativo para aquele que fala e aquele para quem se fala, que não são pessoas donas do seu dizer, mas lugares constituídos pelos dizeres” (GUIMARÃES, 2005, p. 23).

Caracterizada por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas, a cena enunciativa é uma categoria metodológica e descritiva na teoria. Este falante – o qual o autor se refere – não é o indivíduo como uma pessoa física que fala, diz algo, e, sim, o sujeito constituído pela língua e denominado como falante no espaço de enunciação. A cena enunciativa muda conforme cada acontecimento, pois ela é produzida pelo agenciamento político da enunciação, isto é, “[...] o falante é agenciado politicamente e assim constitui a cena enunciativa” (GUIMARÃES, 2018, p. 53).

Esse falante, ao ser agenciado pelo político – conceito já explicitado anteriormente como divisão e redivisão do real – é dividido em 3 lugares, a saber: do Locutor grafado com L maiúsculo (lugar que diz), como Alocutor (lugar social do dizer) e o Enunciador (lugar de dizer) que pode, ainda, ser individual, coletivo, genérico ou universal. Ademais, temos o locutário (aquele para quem diz o L) e alocutário (o lugar social para qual o alocutor diz), que são correlatos na alocação.

Os lugares desses falantes como Locutor e Alocutor – lugares daqueles que anunciam – os quais Guimarães se ocupou em defini-los na obra de 2002a e, na obra de 2018, para o conceito de alocutor, antes representado por (l-x) com a letra l em minúsculo, o linguista muda a nomenclatura e altera, também, a sua representação para (al-x), ou seja, é possível que se encontre trabalhos à luz da SA que utilizem duas representações para referir-se a mesma coisa. Tendo em vista que cena é enunciativa é, segundo o autor, “[...] um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento” (GUIMARÃES, 2002a, p. 23), nos ocuparemos a seguir, então, nas especificidades desses lugares abrangidos pelos falantes.

Consoante o teórico, “[...] no acontecimento de enunciação há uma disparidade constitutiva do Locutor e do locutor-x, uma disparidade entre o presente do Locutor e a temporalidade do acontecimento” (GUIMARÃES, 2002a, p. 24). Em outros termos, o falante ao ser agenciado como Locutor com L representa, pois bem, a origem da enunciação e, para ser L, isto é, a condição necessária para assumir esse lugar, é que o falante precisa dividir-se no acontecimento. Esse Locutor, então, é tomado por um lugar social de dizer que, em certa medida, o autoriza ao acesso às formas linguísticas específicas para enunciar em determinada língua.

A esse lugar social que, para a obra de 2002a, era representado por locutor com l minúsculo e com notação x, entendendo o x como uma variável que corresponderá aos papéis enunciativos assumidos pelo (al-x), por exemplo, papel de escritor, juiz, jornalista, cidadão, professor etc. e, assim como já revelado, na obra de 2018, o autor altera a representação desse locutor para alocutor (al-x). Nesse campo, percebemos que a figura do falante não é homogênea, isto é, para ser L, o falante também precisa ser al-x, em outras palavras, é preciso que o falante não seja ele próprio mas, sim, um lugar social de locutor.

Além disso, outras divisões ocorrem na cena enunciativa e, dessa vez, nos deteremos à divisão no lugar de dizer o que corresponde ao Enunciador, representado pela letra E que é diferente do lugar social do dizer, uma vez que representa o lugar de dizer. “O enunciador não projeta um tu, é um modo de o eu se apresentar na sua relação com o que se diz (o que se diz

por quem diz)” (GUIMARÃES, 2018, p. 62), por isso, não apresenta um correlato na alocação. Esses lugares de dizer podem ser quatro: individual, coletivo, genérico e universal sobre esses que detalharemos a seguir.

O enunciador individual é aquele que diz ser a origem do dizer e desconhece que fala de algum lugar. Ele apresenta-se nas formas linguísticas da primeira pessoa (singular ou plural) e também em marcas avaliativas sobre o que é dito. Para Guimarães (2002a), o enunciador individual é a representação de um lugar como aquele que está acima de todos, como aquele que retira o dizer da circunstancialidade e que, ao fazer isso, representa a realidade como independente da história.

O lugar de dizer do enunciador coletivo, por sua vez, representa um nós que fala de um lugar conjunto, isto é, caracterizado por ser a voz de todos como uma única, isto é, é um Locutor que fala representando um grupo, uma corporação, uma coletividade e que pode, até mesmo, na enunciação apresentar a inclusão do alocutor entre os alocutários (o lugar social para qual o alocutor diz).

Além do enunciador individual e coletivo, a teoria lança mão, também, do enunciador genérico este, por exemplo, é o que pode ser visto nos ditos populares. Esses ditados, por exemplo, simulam a origem do que está sendo dito, mas são reproduzidos por diversos locutores-x; são ditos por todos – “[...] um todos que se apresenta como diluído numa indefinição de fronteiras para o conjunto desse todo” (GUIMARÃES, 2002a, p. 25), representando um lugar genérico de enunciação, ou seja, um enunciador-genérico. Esse ‘todos’ mencionado por Guimarães está diluído nos discursos do senso comum, ainda que para o Locutor simule ser a origem do dizer, quando, na verdade, fala do lugar conforme pode funcionar ou não dependendo da língua, dos falantes e, sobretudo, do espaço de enunciação.

Assim também ocorre com as afirmações ditas universais, como por exemplo, “as pessoas morrem um dia”, o enunciador-universal, neste caso, é um lugar de dizer que não se restringe ao contexto, ou à intencionalidade do locutor, por exemplo, está relacionado a um outro lugar, o da veracidade ou da falsidade.

Em suma, o enunciador universal, para Guimarães (2018), trata-se de um

[...] lugar de dizer que se apresenta como não sendo social, como estando fora da história, ou melhor, acima dela. Este lugar representa um lugar de enunciação como sendo o lugar em que se diz sobre o mundo [...] é um lugar que significa o Locutor como submetido ao regime do verdadeiro e do falso (GUIMARÃES, 2018, p. 26).

Com isso, quando algo é apresentado desse lugar de enunciação, significa algo posto como universal, verdadeiro, em conformidade da anuência da ciência.

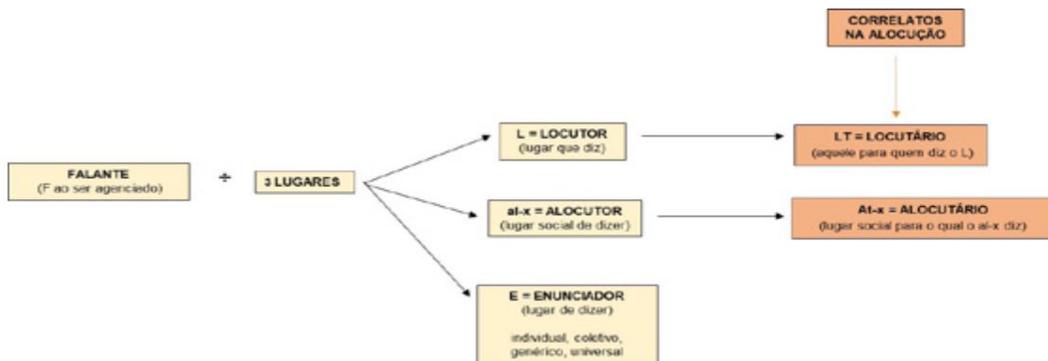
Sobre a constituição da cena enunciativa, em função do agenciamento do falante, Guimarães (2018) afirma que:

O agenciamento do falante o divide na cena em lugares de enunciação: o daquele que diz (Locutor), o lugar social de dizer (alocutor), e o lugar de dizer (enunciador). Esta divisão dos lugares de enunciação constitui o que chamamos aqui de politopia da cena enunciativa. A cena enunciativa não configura, nesta medida, um lugar central que subsume os outros lugares. Estes lugares relacionam-se uns aos outros, pela apresentação que o alocutor e o Locutor fazem dos outros lugares ou pela alusão de um lugar ao outro (GUIMARÃES, 2018, p. 71-72).

Em retomada, compreendemos que o agenciamento do falante constitui a cena enunciativa e o divide nessa cena em lugares de enunciação, que, como já exposto, faz a seguinte divisão da configuração da cena enunciativa: Locutor com L maiúsculo como o responsável pelo dizer; alocutor como um lugar social do dizer e o enunciador como o modo que algo é falado ou lugar de dizer. Esse enunciador divide-se em 4 possibilidades: enunciador Individual, Coletivo, Genérico e Universal. Os três lugares instaurados pelo falante ao ser agenciado determina, na alocação, seus respectivos correlatos, são eles: Locutor (L) – Locutário (LT), alocutor (al-x) – alocutário (at-x), e Enunciador (E).

Granzotto Werner e Sturza (2021), ambas pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), elaboraram um quadro com as figuras da enunciação na Semântica do Acontecimento, a partir de Guimarães 2018 de modo a ilustrar a representação do agenciamento enunciativo, o qual está apresentado abaixo:

Imagem 3 – Agenciamento enunciativo



Fonte: GRANZOTTO; WERNER; STURZA (2021).

Notamos, ainda, a partir do quadro, que o Enunciador não possui correlato na alocação dado que não projeta um tu, uma vez que é um modo de o eu se apresentar na própria relação com que se diz (o que se diz por quem diz).

Ainda nesse escopo teórico, há a mobilização de outros conceitos fundamentais para a realização de uma análise das relações de sentido em diferentes textos, a saber: reescritura, articulação e DSD (Domínio Semântico de Determinação), este último como método para ilustrar graficamente a análise semântica realizada.

A articulação e a reescritura são dois procedimentos de análise propostos pela SA. A articulação corresponde a “[...] uma relação de contiguidade significada pela enunciação” (GUIMARÃES, 2009, p. 51). “Na articulação são percebidas relações de predicação e complementação – relação determinante/determinado (GUIMARÃES, 2018, p. 80)”. A articulação pode acontecer de três modos distintos:

1) por dependência, quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui no conjunto um só elemento; 2) por coordenação, quando se apresenta por um processo de acúmulo de elementos numa relação de contiguidade; 3) por incidência, quando há relação entre um elemento e outro sem uma relação de dependência estabelecida (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

Já as relações de reescritura são definidas pela maneira como um termo é redito insistentemente em um texto de forma diferente de si. Contudo, diferentemente das relações de articulação, as relações de reescritura não necessariamente são de contiguidade, podendo acontecer entre elementos à distância dentro do texto:

A reescritura é o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si. Este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. Esta reescritura é o procedimento que coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido de um texto (GUIMARÃES, 2007, p. 84).

As relações de reescritura podem ser:

a) por repetição, quando a expressão ou o termo é dito repetidamente, na íntegra, no texto; b) por substituição, quando a expressão ou termo é retomado no texto por outra expressão ou termo; c) por elipse, quando a expressão ou termo é omitido em alguma parte do texto; d) por expansão, quando uma expressão ou termo tem seu sentido ampliado por outra expressão ou termo no texto; e) por condensação, ao contrário da reescritura por expansão, ocorre quando uma expressão ou termo é resumido por outra expressão ou termo; f) por definição, quando uma expressão ou termo são definidos por outro termo

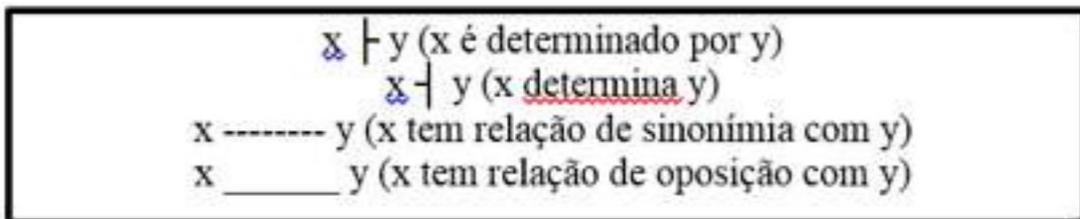
ou expressão ao longo do texto. As diversas formas de reescritura podem produzir uma sinonímia, uma especificação, um desenvolvimento, uma generalização, uma totalização, uma enumeração (GUIMARÃES, 2009, p. 55).

O processo de interpretação do que o texto apresenta compõe uma reescritura do texto, de certo modo, pois os sentidos depreendidos do texto são derivados dos enunciados. “Analisar um texto é refletir a respeito do texto, das suas relações de sentido” (SOUZA, 2019, p. 33).

Para representar a análise das relações de reescritura e articulação aqui abordadas, temos o DSD (Domínio Semântico de Determinação) que é “[...] uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no *corpus* especificado” (GUIMARÃES, 2007, p. 81). Essas relações de sentido são demonstradas por meio de representações gráficas, por sinais específicos propostos pelo professor, como veremos a seguir.

Para criar um DSD, são empregados símbolos específicos (como \vdash , \perp , \top , \vdash) para indicar a relação de determinação, assim como (-----) para a relação de sinonímia e (_____) para a relação de antonímia. Desse modo, é possível interpretar o DSD conforme mostrado na imagem abaixo.

Imagem 4 – Legenda para leitura do DSD



Fonte: SOUZA, 2019, p. 35.

No que tange à paráfrase, também mobilizada pela teoria como mecanismo de análise, esta é utilizada a fim de demonstrar, em outros termos, os sentidos possíveis de determinado enunciado. Todavia, Guimarães não lança mão da definição de paráfrase em suas obras à luz da SA e, apesar de não ter apresentado uma definição para esse mecanismo, ele o utiliza em suas análises.

Souza (2019), no entanto, pautado ainda nessa teoria semântica, propõe uma descrição para esse mecanismo e, para tal fim, enxerga a paráfrase como reformulação, uma reformulação que, por sua vez, não se desvincula da interpretação e, a partir do seu estudo, ele conclui que:

O que se dá é que em determinados acontecimentos X pode ser Y, ao passo que em outro, X pode ser Z. O que define como X pode ser parafraseado por Y são as relações de sentido estabelecidas no acontecimento, a partir de recortes de memoráveis que permitam tal movimento (SOUZA, 2019, p. 38).

Essa perspectiva de definição da paráfrase se distancia, então, da definição que a trata como substituição formal dos termos por outros que possuem relação sinonímica ou mesmo como uma reorganização de palavras e frases e alterações na estrutura gramatical, assim como comumente é estabelecida.

Esse conceito de paráfrase, por sua vez, considera, sobretudo, que o sentido não se origina no sujeito, ou seja, a semântica considera a paráfrase como parte integrante das relações de sentido do acontecimento e que se dá a partir das relações de reescritura e articulação, isto é, conforme Souza (2019, p. 39): “A paráfrase é o desenho das relações de argumentação e argumentatividade do acontecimento, é o mecanismo que o analista lança mão para interpretar”.

Concluimos, então, a partir das considerações de Souza (2019) pautadas nos preceitos teóricos da Semântica do Acontecimento, que a paráfrase é um método que analisa as relações de reescritura e articulação já teorizados pela SA. O mecanismo de paráfrase possibilita, então, compreender melhor as relações de sentido de determinada enunciação, ou seja, ela é única para cada acontecimento e isso significa dizer que parafrasear X por Y em determinado enunciado pode sustentar uma conclusão específica.

Para exemplificarmos o funcionamento da utilização desse e dos outros conceitos apresentados, observemos abaixo uma das tiras presentes no livro didático selecionado para o *corpus*. Esta tira⁸ é a primeira que aparece no Livro Didático selecionado e, também, a escolhida para exemplificação dos conceitos, além dela, utilizaremos igualmente o exercício que a acompanha nessa demonstração.

⁸ Vale lembrar que a análise semântica na íntegra (realizada por Barros e Ventura) à luz da Semântica do Acontecimento dessa tira foi publicada em um capítulo do livro “*Educação no Brasil e sua conjuntura: tendências, desafios e perspectivas*”, publicado pela editora Ribeirão Gráfica, em 2022. O livro pode ser baixado no link: https://www.ribeiraograficaeditora.com.br/detalhe_livro.php?id=43.

Imagem 5 – 1ª tira apresentada pelo livro Português Linguagens

EXERCÍCIOS



Leia a tira a seguir e responda às questões 1 e 2.



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 18/12/2003.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 80.

Imagem 6 – Questões que acompanham a tira da Imagem 5

1. Nos quadrinhos, há três períodos compostos por subordinação adjetiva.

É daqueles [sonhos] chatos *em que* você não é você?
E você está num lugar *que* de repente vira outro?
E tem um cara *que* parece outro

- a) As orações subordinadas adjetivas ligam-se à oração anterior por meio de conectivos. Que palavras, expressas anteriormente, esses conectivos substituem? aquelles (sonhos) chatos; um lugar; um cara, respectivamente
- b) Qual é a função de cada um dos pronomes relativos? adjunto adverbial de lugar, sujeito e sujeito, respectivamente
2. Por que a personagem perdeu a vontade de contar o sonho? Porque o sonho era exatamente como a outra personagem descobrira.
3. Transforme cada um dos pares de orações a seguir em um período composto, por meio do emprego dos pronomes relativos *que* ou *quem*, precedidos ou não de preposição. Veja o exemplo:

Preciso de um amigo.
Ele deve ter sensibilidade.
O amigo de que preciso deve ter sensibilidade.

- a) Necessito de um amor.
Ele vai tirar-me da solidão. O amor de que necessito vai tirar-me da solidão.
- b) Convivo com pessoas interessantes.
Elas são versadas em música, literatura e ciência. Convivo com pessoas interessantes que são versadas em música, literatura e ciência.
- c) Discordei do professor. Discordei do professor que não conseguia convencer-me. Ou: O professor do que Ele não conseguia convencer-me. discordou...
- d) Este é o autor. Este é o autor por quem tenho grande admiração. Tenho grande admiração por ele.
- e) Aqui está a testemunha.
Confio nela. Aqui está a testemunha em quem confio.

A concisão da frase

Para evitar repetições e explicitar as ligações entre as ideias nas frases, podemos subordinar orações, empregando conjunções e pronomes. Dessa forma é possível construir textos coesos, expressivos e econômicos. Veja o exemplo:

A casa parecia ser nova. O muro da casa caiu.
A casa *cuj*o muro caiu parecia ser nova.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 80.

Assim como já posto, a SA observa o funcionamento de uma palavra ou expressão presentes em enunciados, enquanto enunciados de um texto, para, então, analisar o seu sentido. Para essa primeira tira, a fim de exemplificarmos o uso dos procedimentos metodológicos de análise da SA, adotamos como unidade de análise a palavra *sonho* que está presente no quadrinho e no exercício que o acompanha.

Para exemplificar o procedimento de sondagem, selecionamos o livro didático de Língua Portuguesa *Português Linguagens* de Cereja e Magalhães em seu terceiro volume e destinado à terceira série do Ensino Médio. Esse caminho foi percorrido, também, dentro da

própria obra para selecionar quais das 16 tiras presentes seriam analisadas. Assim sendo, para esse momento de exemplificação, a primeira tira que aparece no livro foi a tira selecionada, a qual está disposta na primeira unidade em seu oitavo capítulo intitulado: “*Período composto por subordinação: as orações adjetivas*” ainda dentro da seção de gramática “*Língua, uso e reflexão*”.

Para exemplificarmos, então, as relações de reescrituração e articulação, analisemos, inicialmente, o sentido da palavra *sonho*. De acordo com os diálogos da tira, podemos dividir as falas das personagens por quadrinho da seguinte forma:

Recorte – Quadrinho 1 (R1):

Rato azul: *Posso contar um sonho?*
 Rato lilás: *É daqueles chatos que você não é você?*
 Rato azul: *É*

Para o primeiro e segundo enunciado, observado em R1, a palavra *sonho* contida no primeiro quadrinho se articula com *posso contar um* numa relação de expansão. Essa mesma palavra é reescrita no segundo enunciado: *é daqueles chatos em que você não é você*, em uma relação de definição, pois define o sentido de *sonho*, por meio da elipse, assim, a resposta afirmativa da personagem a essa definição confirma essa relação. Agora, exemplificando a questão do memorável, nesse caso, temos que *sonho* recorta o memorável de que é uma experiência sobre o qual o indivíduo não pode controlar.

Observemos, agora, o segundo enunciado:

Recorte – Quadrinho 2 (R2):

Rato lilás: *E você está num lugar que de repente vira outro?*
 Rato azul: *Isso!*

Para o segundo enunciado, a palavra *sonho*, indicada pela elipse, também é reescrita por *e você está num lugar e de repente vira outro*, em uma relação de especificação. Essa relação atribui à palavra *sonho* o sentido de se tratar de ações desordenadas e desconexas de quem sonha, podemos parafraseá-la por:

- a) Sonhos são devaneios incoerentes do pensamento;
- b) Os sonhos são manifestações confusas e ilógicas do pensamento;
- c) Os sonhos são construções desarticuladas e incoerentes.
- d) Os sonhos são fantasias desconexas e irracionais da mente.

Em relação a essa ilustração de paráfrase, entendemos que para esse enunciado, localizado nesse acontecimento específico, a palavra *sonho* pode ser parafraseada por *devaneio*, *imaginação*, assim como apresentado nos exemplos acima, e não por *desejo*, *aspiração*, por exemplo, enquanto em outro acontecimento palavras como *sonho* e *devaneio* podem recortar sentidos completamente contrários.

No terceiro enunciado, a palavra *sonho* também é reescrita por “*e tem um cara que parece outro, mas você sabe que é o cara*” em uma relação de expansão, pois desenvolve o sentido de sonho para algo mais geral, ou seja, a ação descrita pelo personagem é algo recorrente nos sonhos de todas as pessoas.

Recorte – Quadrinho 2 (R3):

Rato lilás: *E tem um cara que parece outro, mas você sabe que é o cara?*
Rato azul: *É*

Vejamos essas relações representadas pelo DSD abaixo:

Quadro 3 – DSD de Sonho (3)

<p>Sonho</p> <p>⊥</p> <p>E você está num lugar que de repente vira outro?</p>
--

(Utiliza-se o caractere [⊥] para representar as relações de determinação)

Fonte: elaboração própria (2023).

No *DSD (3)*, a relação de expansão é observada quando o personagem que faz as perguntas já demonstra antever como se deram as ações do sonho do personagem que responde afirmativamente a todas elas, generalizando, assim, o sentido da palavra analisada.

Essas relações de sentido presentes nos enunciados exemplificam a relação política que envolvem a palavra *sonho*, isto é, quando a palavra *sonho* aparece recortando o sentido de “devaneios incoerentes do pensamento”, por exemplo, exclui-se outro(s) sentido(s) como “sonhos são previsíveis e lineares”, todavia, este último e outros sentidos diferentes do primeiro, buscam constantemente reaparecer numa relação de conflito, ou seja, uma relação política de inclusão e exclusão.

Isso porque as interpretações que temos sobre o segundo (R2) e terceiro (R3) enunciados são as de que quem sonha não tem o controle sobre o que vê e nem sabe como as ações se organizam para formar uma linearidade. Já o quarto enunciado traz o sentido de que é possível

visualizar a aparência de pessoas vistas em sonho e identificar quem elas são mesmo que se apresentem de outra forma, indicando que talvez seja possível coordenar as experiências oníricas e esses dois sentidos ainda que opostos “disputam um lugar” no mesmo espaço de enunciação.

Exemplificaremos, agora, sucintamente, o funcionamento da cena enunciativa no exercício que acompanha a tira. No enunciado da questão número 1, o alocutor-x que nesse caso é o alocutor-especialista em gramática sustenta, para o alocutário-x, que é o at-aluno que há duas questões A e B e essas questões estão diretamente relacionadas à subordinação adjetiva.

O alocutor-x que nesse caso é o alocutor-especialista em gramática afirma que “*Nos quadrinhos, há três períodos compostos por subordinação adjetiva*”, sendo assim, o alocutário-x, que é o at-aluno não poderá procurar nos quadrinhos outros períodos, a não ser períodos compostos por subordinação adjetiva. Logo após, o alocutor-especialista em gramática faz a seguinte pergunta: “*Que palavras, expressas anteriormente, esses conectivos substituem?*” Assim, ao at-aluno se vê obrigado a processar a informação dada pelo livro didático e simplesmente aceitar.

Um outro aspecto importante que podemos ver nessa relação entre o Alocutor e o Alocutário, é que a resposta do livro é direcionada ao alocutário-professor, e desse que se passa ao alocutário-aluno. Ou seja, a relação do al-especialista em gramática com o at-aluno é indireta e, ao mesmo tempo, apaga-se o lugar do professor nessa relação, pois este, de certo modo, somente faz a intermediação entre os outros dois lugares. Assim, mais uma vez, aqui, percebemos uma relação com o político.

Ainda no decorrer desse referencial teórico, se faz importante mencionar o que aqui se considera como *Interpretação* até para que a pergunta desta pesquisa possa ser respondida, ao final do trabalho, de modo satisfatório. Afinal, interessa-nos saber se os exercícios relacionados às tiras presentes no livro tomado como *corpus (Português Linguagens)* direcionam à interpretação do(s) sentido(s) do texto.

Tomaremos esse conceito a partir da perspectiva discursiva. Pêcheux (1990, p. 53) afirma que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro”, entendemos, assim, que qualquer texto possibilita momentos de desvio, alterando as direções dos significados concebidos pelo seu escritor. Isso significa, para nós, que toda atividade proposta pelo livro didático que tende a abordar o texto como uma unidade fechada, dotada de um sentido único ou até mesmo que solicite que o aluno revele a(s) intensão(es) do autor não é considerado aqui por interpretação de texto, visto que interpretar é um processo complexo de construção de significados.

Espera-se que os exercícios apresentados pelo livro didático associado às tiras busquem solicitar dos alunos – com os termos compatíveis às finalidades pedagógicas – a percepção da temporalidade, que conforme Guimarães (2005), configura-se por um presente que se abre para uma latência de futuro, está compreendida como as diversas possibilidades de interpretação. E é essa futuridade que possibilita o acontecimento da linguagem, é nessa projeção para o futuro que tal acontecimento significa, uma vez que abre o lugar dos sentidos. No acontecimento, o futuro é o tempo da interpretação.

Somado a essa exemplificação e na direção do que se objetiva com esse trabalho esbarramos, ainda durante a descrição do referencial teórico e processo de realização das análises, em uma outra questão: como analisar imagens a partir de um estudo Semântico? Dado que, assim como todo escopo teórico, teorias possuem suas limitações teóricas/conceituais e a Semântica do Acontecimento (uma disciplina linguística) se propõe a analisar a língua e não imagens, ou seja, não dispõe de mecanismos metodológicos voltados especificadamente para isso.

Essa questão surge porque em textos que incluem imagens, assim como as tiras (textos de interesse desta dissertação), as ilustrações/imagens podem contribuir para a construção de significados no próprio texto escrito, essa constatação nos levantou a dúvida de como realizar a análise do sentido das imagens a fim de perceber como isso afeta na construção dos sentidos/significados.

Em relação a esse tópico, Ventura *et al.* (2022) destacaram que ao adotar a abordagem teórica da Semântica do Acontecimento, surge a necessidade de realizar uma descrição da imagem como forma de análise. Todavia, os autores apontam a subjetividade dessa descrição que:

Aqui nos deparamos com uma dificuldade que, ao mesmo tempo, nos trouxe a possibilidade de um modo de pensar um método: o texto usado para descrever a imagem sempre pode ser outro, ou seja, apesar da pretensa ideia de descrição imparcial, temos que há construções de sentidos nessa descrição e, conforme for a descrição, os sentidos podem ser uns e não outros. Assim, tomando essa descrição, podemos trabalhar os sentidos que estão ali construídos na imagem e relacioná-los com o texto verbal. Com isso, temos um todo de significação no qual podemos utilizar os mecanismos de análise da Semântica do Acontecimento (VENTURA *et al.*, 2022, p. 190.)

Nesse transcorrer do referencial teórico que nos determos a essa questão e, para tanto, emprestaremos algumas reflexões realizadas por Benveniste (2006), linguista francês conhecido por suas contribuições significativas para a teoria linguística, a linguística histórica

e, sobretudo, por sua teoria da subjetividade na linguagem. Para isso, utilizaremos como base para nossa reflexão, inicialmente, o terceiro capítulo da obra “Problemas de Linguística Geral II”, o qual é intitulado por “Semiologia da Língua”, em que Benveniste (2006) tece considerações importantes da relação entre a língua, linguagem e outras formas de signos.

Benveniste (2006) afirma que na semiótica, há outros sistemas de signos além da língua: os ritos simbólicos, os sinais, etc, e define como a semiologia analisa os signos, apontando quatro critérios: o modo operatório, que é a maneira como o sistema age; o domínio de validade, no qual o sistema é reconhecido e validado; a natureza e o número de signos, condições pertencentes ao domínio de validade; e o tipo de funcionamento, que é a maneira como os signos se relacionam dentro do sistema.

O que nos interessa nesse ponto é o modo em que Benveniste (2006) hierarquiza, em certa medida, o signo linguístico quando comparado aos demais apresentados acima (os ritos simbólicos, os sinais, etc). Chegamos, assim, no ponto que mais nos atrai, conforme Benveniste (2006), a língua é o interpretante da sociedade. Para ele, há um princípio de hierarquia entre os signos, que constitui uma das bases da teoria semiológica, dado que conforme o autor “[...] toda semiologia de um sistema não-linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 61).

Esse caminho, portanto, é intransponível, ou seja, para contemplarmos toda a parte não-verbal presente na tira, precisamos utilizar a língua e realizar uma descrição do que está posto. Todavia, conforme essa descrição do texto não verbal for realizada e considerando, ainda, a não transparência da língua, determinados sentidos são construídos nessa descrição quando que em outra descrição, conseqüentemente, outros sentidos serão construídos.

Para ilustrar isso, descreveremos, nesse momento, a tira presente no livro e utilizada neste capítulo: a tira de Gonsales mostra a representação gráfica de dois ratos sentados de costas em uma grama e de frente para um fundo chapado de cor preta, o rato à esquerda possui tom azulado e o à direita um tom de lilás. Aqui, faz-se importante lembrar que esses personagens nessa mesma posição e cenário reaparece exatamente desse modo em várias outras tirinhas do cartunista, alterando, somente, as falas nos balões.

Percebemos, ainda, que o fato de estarem de costas, na mesma posição, nos três quadrinhos, exclui a possibilidade de uma análise/observação de qualquer expressão facial ou corporal dos ratos. O rato de tom azul à direita inicia o diálogo com uma pergunta direcionada ao rato da esquerda: “posso te contar um sonho?”, essa pergunta é respondida pelo outro rato com outra pergunta retórica e de modo irônico, assim: “é daqueles chatos em que você não é você?”. Em outras palavras, o primeiro rato tenta contar a ocorrência de um sonho que lhe

aconteceu enquanto o segundo rato o interrompe por já imaginar como o sonho deve ter acontecido. Por fim, o rato que iria compartilhar seu sonho decide não mais fazê-lo por sentir que o outro já sabia do que se tratava.

Tomemos agora, como exemplo, uma outra possibilidade de descrição para a mesma tirinha descrita acima:

A tira retrata a imagem de animais voltados para trás, sentados em um campo, diante de um plano. O animal à esquerda apresenta um matiz azul e o animal à direita exibe uma tonalidade lilás. Esses personagens, na mesma posição e ambiente, são repetidos em várias outras tirinhas do cartunista, variando apenas as falas nos balões. O animal de matiz azul à direita inicia uma conversa intrigante com o animal à sua esquerda: "Posso te contar um sonho?". Em resposta, o outro animal diz: "é daqueles chatos em que você não é você?". Em outras palavras, o primeiro animal tenta compartilhar a experiência de um sonho único que teve, mas o segundo animal o interrompe sarcasticamente, já prevendo como o enredo do sonho deve ter se desenrolado. Por fim, o animal que estava prestes a compartilhar seu sonho decide recuar, sentindo que o outro já havia decifrado o conteúdo por conta própria.

A partir das descrições realizadas determinados sentidos são produzidos, ou seja, o texto utilizado na primeira descrição poderia ser outro e, ainda assim, não ser como o da segunda descrição, isto é, são infinitas as possibilidades de detalhar e descrever um texto não verbal. Assim como a segunda descrição também poderia contar com uma construção bem diferente da apresentada e, conseqüentemente, recortar memoráveis e sentidos bem diferentes.

De todo modo, partimos da premissa de Benveniste (2006), que toda semiologia de um sistema não-linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, ou seja, não pode existir senão pela e na semiologia da língua, pois ela é o "[...] interpretante de todos os sistemas semióticos" (BENVENISTE, 2006, p. 62), dado que além de interpretar os demais sistemas, pode interpretar a si mesma. Sendo assim, decidimos, portanto, para a realização da análise do conteúdo da tira o caminho da descrição do texto não verbal.

Sabemos que existem duas ciências da linguagem: a Linguística e a Semiótica, à primeira, cabe estudar a linguagem verbal; à última, por sua vez, estuda todas as linguagens possíveis. O caminho que adotamos, não é a única visão teórica possível, uma vez que antes da interpretação simbólica há interpretações em outros níveis de signo(s), como prevê as teorias semióticas. Todavia, o caminho da descrição do texto não verbal foi o que tomamos para análise.

Não temos a pretensão de propor um modelo inédito de análise dos textos não verbais, mas buscamos apresentar um meio que permite associar o texto não verbal ao texto verbal e,

ainda sim, manter a análise partindo da teoria utilizada nesta dissertação. O que se faz aqui, portanto, é uma reflexão sobre a significação na/da imagem fundamentada no quadro metodológico da Semântica do Acontecimento.

Assim, nossa análise detém-se sobre o acontecimento da significação nas tiras selecionadas, de modo a compreender como enunciados constituídos sobre a materialidade imagético-visual significam o/no livro didático ao integrá-lo enunciativamente. A partir do texto descritivo produzido pela própria analista, julgamos possível analisar o funcionamento de formas que compõem o arranjo de dado objeto simbólico, inclusive quando este objeto nos apresenta sobre um arranjo não (exclusivamente) linguístico, no caso – as tiras.

É nesse viés, então, que sustentamos a necessidade da descrição, sobretudo, como modo de demonstrar também a não transparência da língua, bem como a não transparência da própria imagem e, por isso, para as análises das tiras que seguem no capítulo seguinte, utilizaremos desse método e, a partir da descrição, analisaremos o conteúdo propriamente da tira.

5 ANÁLISES DO CORPUS

Este capítulo consta as cinco tiras selecionadas para análise na ordem em que aparecem ao longo do livro didático. Conforme já justificado na seção de delineamento do *corpus*, a escolha dessas baseou-se na priorização de alguns critérios: primeiramente, priorizamos as tiras dispostas nos capítulos cujo eixo é *Interpretação de texto* (somente duas) e para as três tiras restantes, selecionamos uma por unidade do livro com autoria de cartonistas diferentes. Este capítulo, então, dedica-se na análise semântica dessas tiras e, também, na análise da respectiva atividade proposta pelo livro que acompanha cada uma das tiras selecionadas.

Para esta dissertação, decidimos introduzir todas as análises a partir da relação do título do eixo do capítulo com o enunciado que introduz a tira, assim, em um primeiro momento de análise, interessa-nos verificar os sentidos recortados pelas expressões a seguir “*Interpretação de texto*” e “*Língua: uso e reflexão*”, já que esses são os títulos dos eixos dos capítulos que apresentam tiras. Esses termos aparecem ao final de cada página do livro, justamente com a finalidade de indicar a qual eixo o capítulo pertence, conforme segue imagens abaixo:

Imagem 7 – Sinalização gráfica que o capítulo do livro pertence ao eixo “Literatura”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 15.

Imagem 8 – Sinalização gráfica que o capítulo do livro pertence ao eixo “Produção de texto”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 121.

Imagem 9 – Sinalização gráfica que o capítulo do livro pertence ao eixo “Língua: uso e reflexão”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 287.

Imagem 10 – Sinalização gráfica que o capítulo do livro pertence ao eixo “Interpretação de texto”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 101.

Assim, após analisar a articulação do eixo do capítulo com a tira e, na sequência o seu exercício, analisaremos – a partir da SA – a principal palavra que norteia o desenvolvimento da tira. Além disso, o texto da descrição dos elementos verbais e não verbais da tira sustentará a análise semântica do seu conteúdo.

5.1 Prepare-se para selecionar a alternativa correta

A tira que será analisada nesta seção é a primeira das duas únicas tiras que aparecem no interior de um capítulo cujo eixo é *Interpretação de texto*, ela está exposta no capítulo 10 intitulado por: “O ENEM e os cinco eixos cognitivos” do livro analisado. A tira em foco está inserida em uma subseção que aparece no decorrer de todo o livro cujo título é “prepare-se para o ENEM e vestibular”.

Vejamos, agora, a tira em questão, o exercício que a acompanha bem como as respostas sugeridas pelos autores para a atividade.

Imagem 11 – Tira nº 2

3. Leia a tira:



(<http://revistaescola.abril.com.br/img/galeria-fotos/calvin/calvin-107.gif>)

A tentativa de produzir humor, na tira, consiste em uma quebra de expectativa. Qual alternativa melhor explica a intenção do garoto Calvin, ao fazer a afirmação do último quadrinho?

- a) O garoto transmite a ideia de que aquela brincadeira não é educativa na sua idade.
- b) Calvin explica que é inútil ser ágil naquele tipo de brincadeira.

- c) O garoto quer dizer que paciência é uma característica que não combina com a sua idade.
- x d) Calvin explora a ideia de que a vida cotidiana não valoriza o prazer.
- e) Enquanto brinca, um garoto não aprende absolutamente nada novo.

Eixos cognitivos: I, II e III.



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 102.

Começamos, então, a análise relacionando o título do eixo do capítulo que neste caso é “*Interpretação de texto*” com o enunciado que introduz a tira, a saber: “*leia a tira*”. No eixo do capítulo nomeado como “*Interpretação de texto*”, temos que a palavra *texto* está reescriturada

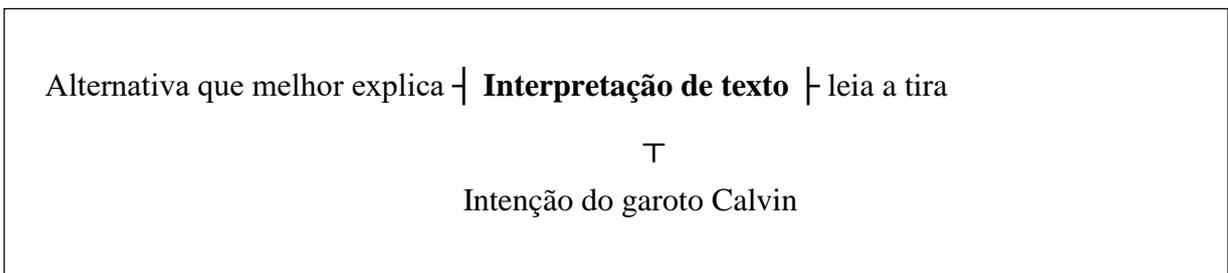
pela palavra *tira* por substituição, uma vez que a palavra *texto* é retomada pela palavra *tira* no enunciado que antecede a *tira* em “*Leia a tira*”.

A palavra *tira*, por sua vez, articula-se com o enunciado da questão que a acompanha, o qual é: “*A tentativa de produzir humor, na tira, consiste em uma quebra de expectativa. Qual alternativa melhor explica a intenção do garoto Calvin, ao fazer a afirmação do último quadrinho?*” a palavra *tira* aparece reescriturada, então, em um primeiro momento, por repetição da própria palavra *tira* e por expansão em *quebra de expectativa* e *humor*. Temos, aqui, também, a palavra *Interpretação* sendo articulada, por dependência, com a expressão “*intenção do garoto Calvin*”, pois se organizam de modo que constituem um único elemento, isto é, interpretar a tira apresentada consiste em explicar a intenção do garoto Calvin na tira.

No entanto, aqui, observamos ainda que “*intenção do garoto Calvin*” está reescriturado por definição por “*produzir humor*” enquanto *humor* está reescriturado por definição com *quebra de expectativa*. Por fim, temos que a “*intenção do garoto Calvin*” está reescrita por enumeração com os textos das alternativas que acompanham a questão.

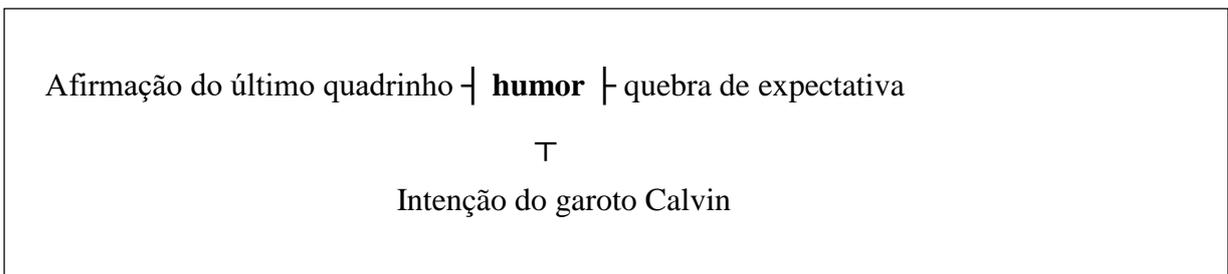
Vejamos essas relações nos dois DSD’s abaixo:

Quadro 4 – DSD Interpretação de texto (Tira nº 02)



(Utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação)
 Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 5 – DSD Humor (Tira nº 02)



(Utiliza-se o caractere [|] para representar as relações de determinação)
 Fonte: elaboração própria (2023).

No DSD apresentado no *Quadro 4, Interpretação de texto (Tira nº 02)*, temos que o termo *interpretação de texto* é determinado por *intenção do garoto Calvin, alternativa que*

melhor explica e leia a tira. Essas relações enunciativas sustentam que o sentido de *Interpretação de texto* se relaciona tão somente a leitura da tira e seleção de uma única alternativa correta que se restringe ao que o material chama de “explicar” a *intenção do garoto Calvin*. Esta intenção que conforme o enunciado da questão está presente no último quadrinho, assim, exclui-se a possibilidade de o aluno estabelecer conexões e até mesmo inferir por conta própria que a “intenção” do garoto aparece no último quadrinho da tira, dado que isto já é posto e ele precisa somente marcar a alternativa que o manual do professor sinaliza como a correta.

Ainda inserido na análise do comando dessa atividade relacionada a tira nº 02, podemos observar o DSD do **Quadro 5, Humor (Tira nº 02)**, interessa-nos analisar a palavra *humor* porque esta aparece recorrentemente relacionada ao texto tira. Nesse recorte, a palavra *humor* é determinada por *quebra de expectativa, intenção do garoto Calvin e afirmação do último quadrinho*. Essas relações enunciativas sustentam que ao fugir do previsível, do que é esperado pelo leitor, a tira provoca humor com a afirmação do último quadrinho que explicita a *intenção do garoto Calvin*, ou seja, a própria relação estratégica de constituição do humor pela tira já foi posta no livro didático. Esse fato implica que o aluno não precisou desenvolver a habilidade de analisar a questão do humor na tira por conta própria, uma vez que isso já foi posto como explícito pelo livro.

A partir desses DSD's (Quadros 4 e 5) podemos pensar nas seguintes paráfrases:

- a) Interpretar a tira é selecionar a melhor alternativa que justifique o propósito do menino Calvin;
- b) Interpretar o texto é ler a tira;
- c) Interpretar o texto é ler a tira e acertar a alternativa correta;
- d) Pressupõe-se que na tira há uma quebra de expectativa e que isso produz humor;
- e) A afirmação do último quadrinho quebra determinada expectativa e produz humor;
- f) O humor e intenção do menino Calvin são explicados em uma das 5 alternativas disponíveis.

As consequências dessas paráfrases podem sustentar que interpretar essa tira é tão somente explicar a intenção do garoto, selecionando a alternativa considerada correta pelo livro no lugar de compreender os sentidos da tira em sua globalidade textual. Assim, temos um apagamento da exploração didática da capacidade do aluno em fazer essa interpretação. Além disso, sustenta o argumento que a produção do humor se faz presente somente na quebra de determinada expectativa produzida pelo leitor ao ler a tira.

Nessa cena enunciativa, temos que o alocutor-x que, neste caso, é o alocutor-especialista em interpretação textual afirma que somente uma das 5 alternativas presentes na atividade explica o humor presente na quebra de expectativa da intenção do menino Calvin, sustentando isso para o alocutário-x que é o at-aluno o qual buscará a resposta a partir da análise da fala de Calvin no último quadrinho. Esse formato de múltipla escolha não apresenta a possibilidade de uma resposta discursiva e/ou afastada do que já está definido como interpretação correta pelo alocutor-especialista em interpretação textual.

Sobre a construção dessa atividade relacionada à tira apresentada que nos deteremos a seguir, agora, com a análise do próprio conteúdo da tira. Assim como já discutido no referencial teórico dessa dissertação, para realizarmos a análise propriamente do conteúdo da tira – a qual lança mão de elementos verbais e não verbais – realizaremos uma descrição dos elementos não verbais que ela dispõe. Assim, para essa primeira tira, contamos com a seguinte descrição:

Nesse recorte analisado, o livro apresenta uma tira e uma única questão que a acompanha. A tira, por sua vez, apresenta Calvin com semblante concentrado tentando manipular um brinquedo infantil, também conhecido como ioiô, constituído por uma roldana de madeira, ou outro material, com um sulco no meio. Nesse sulco prende-se, por uma das extremidades, um barbante, a outra extremidade do barbante fica presa, por uma laçada, no dedo de Calvin. No segundo quadro, as expressões do garoto juntamente com as onomatopeias ilustram sua falta de aptidão para manipular o brinquedo, ação esta que contrasta com o semblante feliz do personagem no terceiro quadrinho o qual demonstra que o garoto, finalmente, conseguiu manusear o ioiô de forma apropriada para o que se espera da brincadeira. Até esse quadrinho, o terceiro, a tira só dispõe de onomatopeias.

Na sequência, no último quadrinho, observamos o acompanhamento verbal da fala de Calvin o qual diz “as únicas habilidades que eu tenho paciência para desenvolver são aquelas que não têm nenhuma utilidade na vida real”, trecho em que se concentra nossa primeira análise do recorte selecionado. A partir dessa fala do Calvin e da descrição realizada para essa tira que selecionamos a palavra habilidade como palavra de entrada para essa análise.

Assim, analisaremos, inicialmente, esta palavra: *habilidades*. No caso dessa descrição, a palavra *habilidade* aparece somente na fala de Calvin. Analisaremos nesse primeiro momento essa fala conjuntamente com o texto descritivo acima. A palavra *habilidades* está articulada por coordenação com *paciência* enquanto *aquelas* é uma reescritura por substituição de *habilidades*; a expressão “*não têm nenhuma utilidade na vida real*” está articulada por

dependência com as *habilidades* de Calvin. Observamos, ainda, uma articulação de *paciência* com *habilidades que não têm nenhuma utilidade*.

Essas relações de articulação e reescrituração criam sinonímias e antonímias. Analisemos, agora, as relações de antonímia e sinonímia a partir das relações de sentido supracitadas para, posteriormente, apresentarmos as paráfrases obtidas a partir da análise. A expressão *tenho paciência* possui uma relação de sinonímia com *atividades que geram prazer* a qual, por sua vez, estabelece uma relação contrária, isto é, de antonímia com atividades laborais, uma vez que, o seu sentido projeta uma oposição em relação às atividades laborais. Enquanto em outra direção, “*relações prazerosas*” está em relação de sinonímia com “*não utilidade na vida*”.

Neste momento de análise, faz-se importante retomar o conceito de memorável mobilizado pela teoria. Eduardo Guimarães (2002a) afirma que, para a teoria da Semântica do Acontecimento, a enunciação se instaura em um presente e, para a constituição do sentido, remete a um memorável. Esse memorável, por sua vez, refere-se a um passado significativo que não é composto por memórias pessoais, mas sim por enunciações anteriores. Essas memórias de significados das enunciações passadas são projetadas para o futuro, gerando uma futuridade e possibilitando interpretações possíveis, ou seja, o presente recorta o memorável e este faz parte da temporalidade do acontecimento.

Por meio dessas relações dos termos do texto em análise, notamos a partir das relações de reescrituração e articulação temos um sentido de equivalência entre *utilidades na vida real* com habilidades para as quais se requer, normalmente, o oposto de paciência: impaciência, irritação, isto é, atividades laborais que, normalmente, são repetitivas e requerem mais esforço intelectual ou braçal. Nessa mesma relação, notamos, então, o memorável da convicção difundida de que apenas as habilidades relacionadas ao trabalho remunerado são verdadeiramente úteis na vida real, descartando qualquer valor nas atividades de fruição e prazer, ou seja, negligenciando, assim, uma parte essencial da existência humana e, além disso, associando as atividades de fruição com “perda de tempo”, todavia, essas relações de sentido não são exploradas pelo exercício em questão.

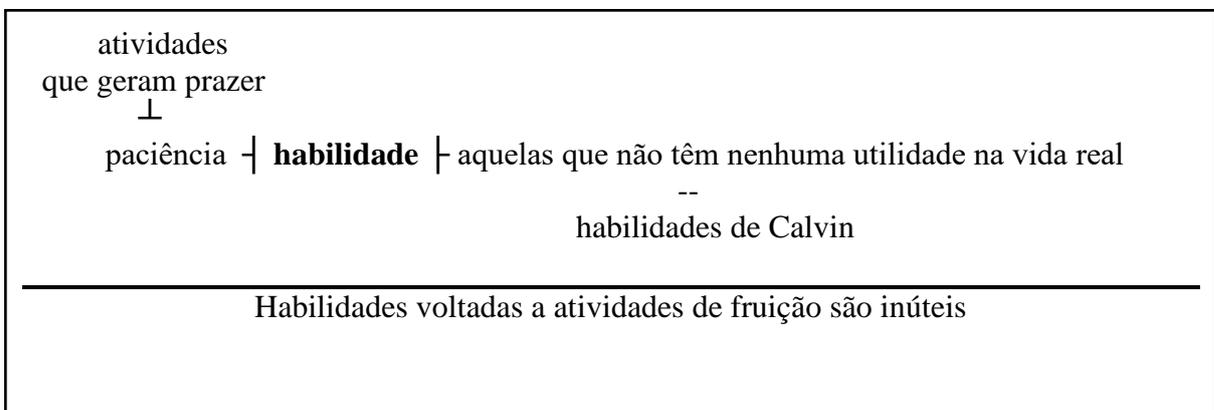
Esse mesmo memorável aparece também do aforismo muito utilizado na fala popular o qual diz que “tempo é dinheiro”, ou seja, esse memorável é recortado pela expressão “*habilidades sem utilidades na vida real*”. Nesse sentido, a partir de todas essas relações supracitadas, podemos projetar as seguintes paráfrases:

- a) Atividades de fruição são inúteis;

- b) As atividades laborais não geram prazer;
- c) Habilidades que geram prazer não geram dinheiro;
- d) As habilidades que podem ser consideradas como úteis são aquelas que geram dinheiro.

Assim sendo, compreendemos, portanto, que todas essas relações de sentido se apresentam no texto recortado a partir da análise realizada, as quais serão ilustradas graficamente pelo DSD abaixo:

Quadro 6 – DSD Conteúdo da Tira (Tira nº 02)



(O sinal [⊥] significa determina em qualquer direção; o sinal [--] significa sinonímia; o sinal [–] significa antonímia).

Fonte: elaboração própria (2023).

No DSD apresentado no *Quadro 06, Conteúdo da Tira (Tira nº 02)*, temos que *habilidades* é determinada por *aquelas que não têm nenhuma utilidade na vida real* que, por sua vez, apresenta relação de sinonímia com as *habilidades de Calvin*; a palavra *habilidade* também é determinada por paciência a qual também possui relação de determinação por *atividades que geram prazer*. O resultado dessas relações enunciativas constitui que habilidades voltadas a atividades de fruição são inúteis e, por isso, esse termo aparece em relação de antonímia com o que foi apresentado, ou seja, reduz-se o valor das habilidades voltadas à fruição.

Observamos, também, nessa primeira análise que nenhuma dessas interpretações realizadas a partir das relações de reescritura e articulação, bem como apresentadas pelas paráfrases e seu recorte de memorável foi mobilizada pelo material didático ainda que com uma condução para que o aluno pudesse fazer algumas inferências. Sendo assim, analisaremos, agora, mais detalhadamente, a questão que acompanha a tira, seu enunciado e alternativas que a seguem.

Para nossa terceira análise, ainda referindo-se ao primeiro recorte, analisaremos a palavra *humor* relacionada com a tira e o exercício que a acompanha, sobretudo, o exercício. A escolha da palavra *humor* se justifica justamente pelo resultado do DSD anterior que relaciona essa palavra (presente no comando da atividade) com a *Interpretação textual*.

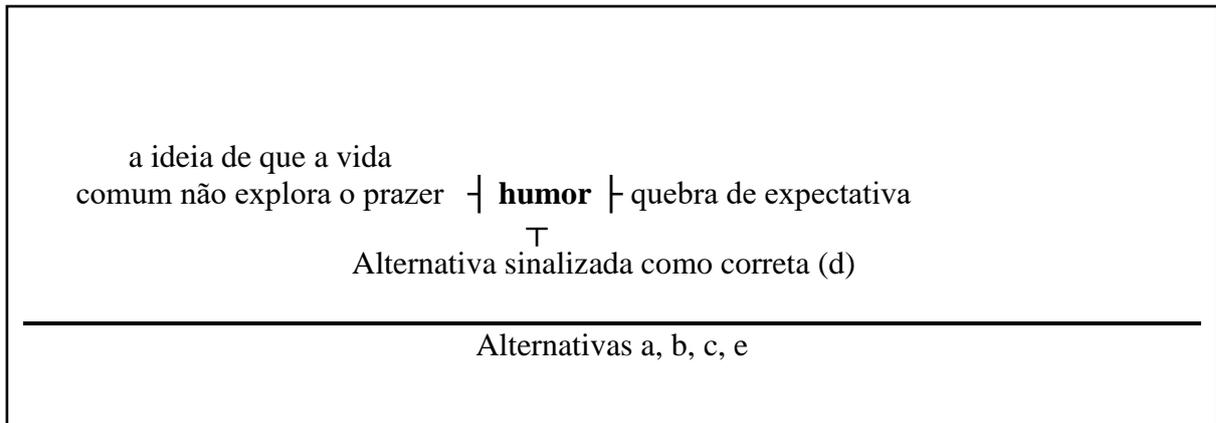
Neste momento, portanto, nos centraremos em uma análise mais detalhada da palavra *humor* presente no enunciado da questão que faz a seguinte afirmação seguida de uma pergunta ao aluno: “*A tentativa de produzir humor, na tira, consiste em uma quebra de expectativa. Qual alternativa melhor explica a intenção do garoto Calvin, ao fazer a afirmação do último quadrinho?*”. Nessa conjuntura, analisamos, assim como já apresentado, que a palavra *humor* está reescriturada por definição pela expressão “*quebra de expectativa*”, ao passo que, também, está reescriturada por enumeração pelas alternativas *a, b, c, d, e*, que acompanham a questão.

A sua reescritura por expansão aparece na alternativa *d* – a qual o livro sinaliza como resposta correta – “*Calvin explora a ideia de que a vida cotidiana não valoriza o prazer*”. A palavra *humor* também é reescriturada por expansão por “*fala do garoto Calvin no último quadrinho*”; a palavra *intenção* está articulada por dependência com o termo “*quebra de expectativa*”.

Ainda incorporado a esse terceiro momento de análise, *humor* está em uma relação de antonímia com as demais alternativas que afirmam: **(a)** *o garoto transmite a ideia de que aquela brincadeira não é educativa na sua idade*; **(b)** *Calvin explica que é inútil ser ágil naquele tipo de brincadeira*; **(c)** *o garoto quer dizer que paciência é uma característica que não combina com a sua idade*; **(e)** *enquanto brinca, um garoto não aprende absolutamente nada novo*. Nessa direção, podemos projetar as seguintes paráfrases:

- a) Existe humor na tira;
- b) O humor consiste em uma quebra de expectativa;
- c) A afirmação de Calvin, no último quadrinho, intenciona provocar humor;
- d) O humor está presente na ideia de que a vida comum não valoriza o prazer.

Essas relações de sentido se apresentadas pela articulação do enunciado da questão com as alternativas que o seguem, no texto recortado, serão ilustradas graficamente pelo DSD abaixo:

Quadro 7 – DSD análise do exercício que acompanha a Tira n° 02

(O sinal [—|] significa determina em qualquer direção; o sinal [--] significa sinonímia; o sinal [—] (O sinal [—|] significa determina em qualquer direção; o sinal [--] significa sinonímia; o sinal [—] significa antonímia).

Fonte: elaboração própria (2023).

Temos então, no DSD do *Quadro 07, Análise do exercício que acompanha a Tira 02 (Tira n° 02)* que a palavra *humor* além de estar determinada por *quebra de expectativa; ideia de que a vida comum não explora o prazer, alternativa sinalizada como correta pelo livro didático*, ou seja, alternativa d. Vimos que essas relações enunciativas constroem uma relação de antonímia com as alternativas que são consideradas como incorretas pelo livro, isto é, o que está afirmado nas alternativas a, b, c, e não provocam humor e, muito menos, relacionam-se a tira, assim como demonstrado graficamente no DSD acima.

Sendo assim, verificamos que, conforme a teoria utilizada para a análise, o enunciado da questão articulado à alternativa apresentada como correta sustenta argumentativamente apenas um único sentido para a interpretação da tira, bem como um único “vínculo” de resposta ao que se considera como o humor provocado pela fala de Calvin.

Como resultado dessa primeira análise, notamos que esse exercício que acompanha a tira n° 02 pouco explorou as questões a partir de uma interpretação reflexiva, o que poderia ser feito se houvesse outro direcionamento. Neste aspecto, por exemplo, as perguntas poderiam abordar as questões relacionadas a construção de sentidos baseando-se, por exemplo, nas relações expressas nos quadrinhos e que foram ilustradas, também, a partir das paráfrases.

Na questão de múltipla escolha que se segue à atividade, o aspecto de sentido é abordado quando indica que a resposta correta é a de que “*Calvin explora a ideia de que a vida cotidiana não explora o prazer*”. No entanto, como demonstrado pela análise, essa construção apaga, de certo modo, a possibilidade de interpretação por parte do aluno.

Essa única proposta de trabalho com a tirinha, por meio da apresentação de somente uma questão que a acompanha e, ainda, esta ser de múltipla escolha, explora pouco os sentidos

e não questiona aspectos mais amplos, como, por exemplo, as relações que há, em quase todo o mundo, entre ócio e trabalho duro, prazer e descontentamento, habilidades e falta de habilidades e, até mesmo, a relação da função utilitária das habilidades com o sistema capitalista.

Um direcionamento como esse ampliaria a exploração dos elementos verbais e não verbais do texto e das suas possibilidades de interpretação. Para esse tirinha, então, observamos que o livro privilegia a leitura como pretexto para a resolução de um único exercício e, ainda que a abordagem intencione ser semântica – invocando a busca do humor na avaliação de sentidos – ela é limitada ao que se apresenta como correto em uma de 5 alternativas apresentadas. Assim como apresentado na cena enunciativa dessa análise, concluimos a partir dessa análise que temos uma relação hierárquica que produz determinada relação livro > professor > aluno, ou seja, o professor é quem faz a intermediação entre o livro didático⁹ e o aluno, o qual procurará acertar a resposta correta posicionada pelo livro.

5.2 Pontuação em foco: justifique o emprego das vírgulas e reticências

A tira que será analisada nesta seção é a quinta tira presente no livro e a primeira selecionada para análise do grupo de tiras que estão dispostas nos capítulos cujo eixo é gramatical, nomeado por “*Língua: uso e reflexão*”. Ela está exposta no capítulo 8 cujo título é “*A pontuação*” no subcapítulo intitulado “*A pontuação na construção do texto*”, que antecede o capítulo seguinte nomeado por “*Semântica e discurso*”.

Vejam, agora, a tira em questão, o exercício que a acompanha bem como as respostas sugeridas pelos autores para a atividade.

⁹ Vale lembrar que o livro analisado nesta dissertação é o manual do professor e, por isso, para todas as atividades dispostas no decorrer de todos os capítulos, há também a sinalização da resposta correta para cada atividade sendo estas sempre grafadas na cor rosa em fonte de menor tamanho.

Imagem 12 – Tira n° 5

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 3 e 4:



(Folha de S. Paulo, 1º/4/2003.)

3. No 1º quadrinho:

- a) Tanto na fala de Muketa quanto na de Bwana, que termo da oração aparece isolado por vírgula? O vocativo: Muketa, no 1º balão; Bwana, no 2º.
- b) Observe o contexto e responda: Por que foi empregado o ponto e vírgula depois da frase "Vocês são pobres porque são atrasados"?

Para separar a enumeração que a personagem está fazendo sobre as causas da pobreza do interlocutor: ... são atrasados; vocês são pobres porque não praticam a democracia...

- c) O que o emprego das reticências sugere depois da palavra Muketa? Que a personagem interrompeu seu pensamento ou que talvez fosse continuar enumerando outras causas da pobreza do interlocutor.

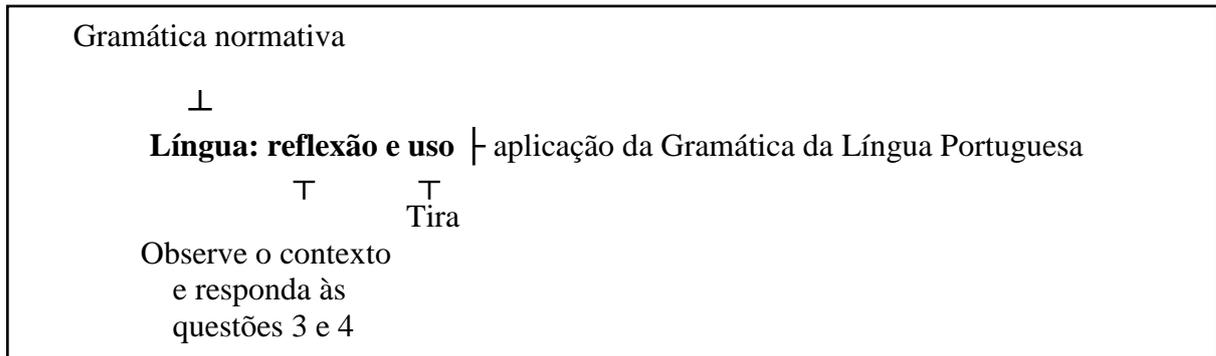
4. No enunciado "É simples: um homem, um voto - e a maioria decide", do 2º quadrinho, há dois termos implícitos. Considerando essa informação, justifique o emprego dos sinais de pontuação nesse enunciado. O dois-pontos foi empregado para introduzir o aposto, esclarecendo o que é democracia; a vírgula, para indicar que, entre os termos um homem e um voto, está implícito um verbo (vale); e o travessão, para destacar o que foi dito anteriormente, ou seja, numa democracia, os votos da maioria vencem.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 178.

Começamos, então, do mesmo modo que iniciamos a primeira análise: relacionando o título do eixo do capítulo que neste caso é "*Língua: uso e reflexão*" com o enunciado que introduz a tira, a saber: "*Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 3 e 4*". No eixo do subcapítulo nomeado como "*A pontuação na construção do texto*", temos que a palavra *língua* está articulada por incidência com todo o restante do capítulo e, também, por incidência com os termos "*uso e reflexão*", palavras que também acompanham o título. A palavra *língua*, similarmente, está reescriturada por elipse por "*gramática normativa*", dado que este capítulo se insere neste eixo, conforme o sumário do próprio livro. Desse modo, temos que Língua é representada pela norma linguística, estabelecida essencialmente por um viés gramatical.

A palavra *uso*, por sua vez, articula-se por incidência com a tira e está reescrita por expansão com a palavra *tira* presente no enunciado que apresenta a tira. Por fim, a palavra *reflexão* que também constitui o título desse capítulo, articula-se por incidência com o enunciado do exercício que acompanha a tira e está reescrita por expansão pela expressão "*observe o contexto e responda*" e reescriturada por definição em "*responda às questões 3 e 4*". Vejamos essas relações representadas graficamente no DSD abaixo:

Quadro 8 – DSD Língua: reflexão e uso (Tira nº 5)



(Utiliza-se o caractere [⊥] para representar as relações de determinação).

Fonte: elaboração própria (2023).

Temos, então, ilustrados nesse DSD do *Quadro 08* relações enunciativas que se repetem para todas as tiras que estão dispostas nos capítulos voltados ao eixo gramatical do livro didático, pois todas inserem-se em capítulos cujo eixo é “*Língua: reflexão e uso*”, essas relações são estabelecidas a partir das associações de reescrituração e articulação descritas acima.

Analisemos, agora, mais detalhadamente essas relações enunciativas ilustradas no DSD do *quadro 08*: lemos que *língua: reflexão e uso* é determinado por aplicação da Gramática da Língua Portuguesa, uma vez que o exercício acompanhado pela tira explora unicamente questões gramaticais – a análise voltada ao exercício em questão será apresentada a seguir – enquanto *língua* é determinado, portanto, por gramática normativa. A palavra *reflexão* é determinada por “*Observe o contexto e responda às questões 3 e 4*”, ou seja, é determinada pelo exercício que acompanha a tira, isto é, remete ao sentido de que o que se considera por *reflexão* é a resolução de questões relacionadas à tira apresentada. Ainda nesse DSD, temos que a palavra *uso* está determinada pela própria tira, ou seja, ela é a representação do uso da língua em determinado contexto. A partir dessas relações, podemos projetar as seguintes paráfrases:

- a) Língua é a gramática normativa;
- b) Reflexão é responder corretamente ao que o exercício do livro propõe;
- c) Usar a língua é usá-la em sua face gramatical normativa;
- d) Refletir sobre o uso da língua é pensar no que a gramática estipula como correto;
- e) Utilizar a língua implica em empregá-la em sua vertente gramatical normativa.

Os resultados dessas paráfrases sustentam que a gramática normativa é a base que define e orienta o uso da língua, implicando em empregar corretamente as regras gramaticais, além de

que a reflexão se relaciona somente ao pensamento voltado a acertar um questionamento voltado a uma questão gramatical.

Podemos, então, observar a partir do DSD e das paráfrases projetadas que se *reflexão* é determinada por responder corretamente ao que o exercício relacionado à tira propõe, nos interessa, mais ainda, analisar detalhadamente a construção desse exercício. Todavia, antes, neste segundo momento de análise, nos enfocaremos na análise do(s) sentido(s) da tira e seu conteúdo propriamente para, posteriormente, analisarmos a construção da atividade relacionada a ela.

Assim, para a realização da análise do conteúdo da tira, faremos, inicialmente, uma descrição dos elementos verbais e não verbais presentes na *tira 02* ao passo que também analisaremos a descrição realizada, procedimento que será executado em todas as análises das tiras selecionadas para análise. Para a tira 02, dispomos da descrição seguinte:

A tira nº 05 apresenta 4 personagens enfileirados no primeiro quadrinho, localizados atrás de um cenário verde que se assemelha a um gramado. O primeiro personagem dessa fila é branco, usa um chapéu de formato cônico, com uma aba média que circunda a parte superior, óculos e traja uma camisa cor cáqui – esse tom é muito utilizado na confecção de uniformes, sobretudo, em fardas de militares. Ele introduz a primeira fala da tira ao dizer “você são pobres porque são atrasados; não praticam a democracia, Muketa...” referindo-se a Muketa que é o personagem seguinte da fileira. Muketa, então, é um personagem negro que também usa chapéu, todavia, em formato de trapézio em tom azulado, óculos escuros e traja uma roupa de cor amarela que o responde, ainda no primeiro quadrinho, do seguinte modo: “Nos ensine, Bwana”.

Os personagens seguintes dessa fileira também são negros como Muketa e, por não utilizarem chapéu, podemos observar que um (o terceiro) possui o cabelo raspado e outro (o quarto) um cabelo crespo e preto, ambos vestem camisas que deixam os braços à mostra. Destes dois últimos, um carrega um pequeno tonel de madeira semelhante a um cilindro, usado para conservar ou para o transporte de alimentos, especialmente líquidos e outro um objeto que configura um embrulho, ambos carregam esses objetos sobre suas cabeças.

No segundo quadrinho, Bwana responde ao que foi dito por Muketa no quadrinho anterior do seguinte modo: “*É simples: um homem, um voto – e a maioria decide.*” Neste quadrinho, o cenário do primeiro se repete, os personagens ainda estão enfileirados atrás de Bwana e apresentam a mesma expressão facial do primeiro quadrinho (rostos com semblante concentrado). O último e terceiro quadrinho, por seu turno, não apresentam nenhum acompanhamento verbal e apresenta a seguinte ilustração: Muketa, desta vez, liderando a

fileira, atrás dele os outros dois personagens negros e, por fim, como o último personagem da fila, Bwana, carregando sobre a sua cabeça o barril e o embrulho antes carregados pelos outros dois personagens.

Neste último quadrinho, a boca de Bwana aparece com uma pequena curva descendente nos cantos e os seus olhos apresentam-se para baixo, enfatizando assim a expressão de indignação, dando a impressão de uma carga emocional negativa, a qual difere da expressão dos outros dois primeiros quadrinhos em que sua boca estava amplamente sorridente em conjunto com a articulação de suas mãos que trazia a ideia de segurança em sua argumentação.

Esta alteração no cenário ilustrou a efetivação da democracia no último quadrinho, dado que os três personagens negros eram a maioria e, ainda assim, até então, seguiam ordem de Bwana e carregavam objetos pesados sobre suas cabeças. Desse modo, pudemos depreender a concretização da democracia, justamente pelo fato de que, no terceiro quadrinho, Bwana carrega os dois pacotes de uma única vez, demonstrando que os outros 3 personagens antes adjetivados por pobres e atrasados, entenderam a essência da democracia e decidiram votar para que ele carregasse os objetos. Esse foi, portanto, o último cenário bem como a finalização da tira 05 e desta descrição da tira.

A palavra **democracia** aparece pela primeira vez na primeira fala do quadrinho, a saber: “*vocês são pobres porque são atrasados; não praticam a democracia, Muketa...*” a palavra *pobre* articula-se por dependência com a palavra *atrasados* e ambas são reescrituradas por definição pela expressão “*não praticam a democracia*”. A palavra **democracia**, por sua vez, articula-se por coordenação com “*é simples*” presente na fala presente no segundo quadrinho, em “*É simples: um homem, um voto – e a maioria decide.*” e está reescrita por definição pela expressão “*a maioria decide*”, expressão a qual articula-se por dependência com “*um homem, um voto*”, termo que também é uma reescritura por substituição de “*democracia*”. Tais relações estabelecem o sentido de que não praticar a *democracia* é ser *atrasado e pobre*, ao passo que praticá-la é *simples*, basta a maioria decidir por algo. Assim, podemos representar essa primeira etapa de análise com o DSD seguinte:

Quadro 9 – DSD democracia (Tira n° 05)

<p>É simples † democracia † Um homem, um voto</p> <p style="margin-left: 100px;">‡</p> <p>A maioria decide</p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <p>Pobres e atrasados † Não praticam a democracia</p>
--

(O sinal [†] significa determina em qualquer direção; o sinal [‡] significa antonímia).
 Fonte: elaboração própria (2023).

No *Quadro 09, DSD democracia (Tira n° 05)*, temos que **democracia** é determinado por *um homem, um voto* o que remete ao sentido de igualdade de participação, ou seja, a influência de todos os cidadãos, independentemente de sua origem, status social ou poder econômico. Esta palavra também é determinada pela expressão “*é simples*”, o que remete semanticamente que a implementação e manutenção de uma democracia eficaz não envolvem complexidades e desafios significativos, uma vez que o termo também é determinado por “*a maioria decide*”, que remete ao princípio de que as decisões políticas devem refletir a vontade da maioria dos cidadãos.

Ainda no cerne dessas relações enunciativas, observamos que **democracia** estabelece uma relação de antonímia com “*pobres e atrasados*”, termo o qual é determinado por “*não praticam a democracia*”. Dessa forma, a partir dessas relações de articulação e reescrituração, temos as seguintes paráfrases:

- a) A democracia garante a igualdade de participação;
- b) A democracia é simples e não envolve desafios significativos;
- c) Quem não pratica a democracia é atrasado e pobre;
- d) A pobreza e o atraso podem ser atribuídos à falta de percepção que não se está em uma democracia.

As paráfrases sustentam sentidos de que, em uma *democracia*, todos os cidadãos têm o direito e a oportunidade de participar de forma igualitária no processo político, isso implica que não deve haver discriminação ou restrições injustas ao acesso e à participação política e

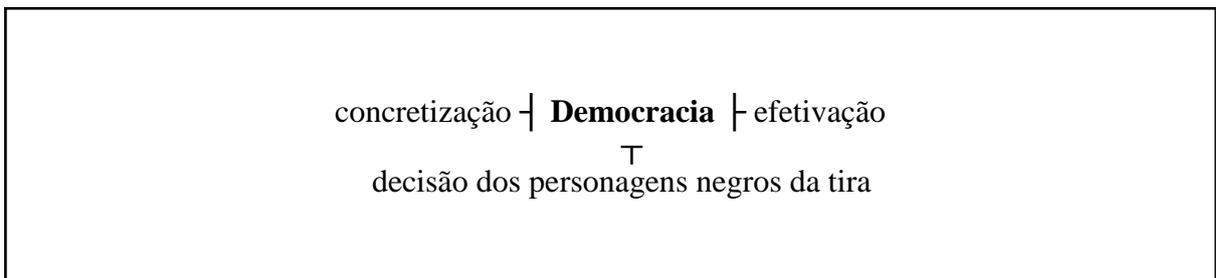
sugerem, também, que não existem desafios ou obstáculos significativos associados à implementação e manutenção da democracia.

Além desses sentidos, temos o de que aqueles que não praticam a democracia são considerados atrasados e pobres. Esse fato implica que a falta de democracia é vista como um sinal de falta de progresso social e econômico, além de sugerir uma correlação negativa entre a prática democrática e o desenvolvimento, atribuindo à democracia como a causa desses problemas sociais. Em vista disso, se faz necessário pensar o funcionamento do político nessas relações, dado que a democracia é vista ao mesmo tempo como algo simples e, por outro lado, vista como responsável por questões de ordem social.

Agora, em um terceiro momento, analisaremos, ainda, o(s) sentido(s) de democracia no terceiro quadrinho da tira, o qual não apresenta nenhum acompanhamento verbal. Essa análise foi realizada durante o texto da descrição dessa tirinha e, a partir dele, observarmos as seguintes relações enunciativas associadas à palavra *democracia*.

Temos que *democracia* se articula por dependência com as palavras *efetivação* e *concretização* e está reescrita por expansão por “os três personagens antes adjetivados por pobres e atrasados entenderam a essência da democracia e decidiram votar para que ele carregasse os objetos”. Além disso, a palavra *democracia* aparece reescrita por repetição nas três ocasiões grafadas em negrito no texto da descrição. Interpretamos, por meio dessas relações, que a efetivação da democracia se dá quando de fato a maioria decide/vota por algo, assim como foi ilustrado no último quadrinho da tira. Assim, segue o DSD dessas relações:

Quadro 10 – DSD Último quadrinho (Tira n° 05)



(Utiliza-se o caractere [⊢] para representar as relações de determinação)

Fonte: elaboração própria (2023).

Nas relações apresentadas pelo *Quadro 10, DSD último quadrinho (Tira 05)*, *democracia* é determinada por *concretização* e *efetivação* quando a decisão dos personagens negros da tira é executada, por isso, temos que democracia também é determinada por “*decisão dos personagens negros da tira*”. Essas relações nos permitem interpretar que a

efetivação/concretização da democracia só ocorre quando a decisão da maioria é colocada em voga, assim, a partir dessas relações de determinação podemos parafrasear:

- a) A efetivação da democracia ocorre após a decisão da maioria ser executada;
- b) A concretização da democracia se dá quando a decisão da maioria é implementada de forma efetiva.

Os sentidos sustentados pelo mecanismo de paráfrase atribuem à efetivação da democracia com a realização de determinada ação que, no caso da tira 05, deu-se justamente pela inversão dos papéis apresentados antes no primeiro quadrinho. Vimos, então, diversos sentidos e relações recortados pela palavra *democracia* na tira apresentada no livro em questão.

Nessa direção, agora, analisaremos, neste quarto momento, o exercício que acompanha esta tira, a fim de verificarmos se há uma tentativa em abordar essas questões semânticas verificadas na análise da tira.

Nesse recorte analisado, o livro apresenta a *tira 05* e uma questão com três perguntas para serem respondidas discursivamente pelo aluno, todas relacionadas somente ao primeiro quadrinho da tira e mais uma outra questão, também para ser respondida discursivamente que considera somente o 2º quadrinho da tira, ou seja, as duas questões relacionam-se diretamente e exclusivamente aos aspectos verbais, desprezando, desse modo, o último quadrinho da tira que não apresenta acompanhamento verbal, somente ilustração.

O enunciado que introduz as questões da atividade é “*No 1º quadrinho*”. Na sequência, a primeira pergunta discursiva que acompanha a *tira 02* é a seguinte: **(a)** “*Tanto na fala de Muketa quanto na de Bwana, que termo da oração aparece isolado por vírgula?*”; **(b)** “*Observe o contexto e responda: Por que foi empregado ponto e vírgula depois da frase ‘você são pobres porque são atrasados?’*”; **(c)** “*O que o emprego das reticências sugere depois da palavra Muketa?*”. Nesta primeira etapa da atividade, temos que a palavra *reflexão* presente no título do capítulo está reescriturada por expansão pelos enunciados **(a)**, **(b)** e **(c)**.

A questão seguinte dessa atividade, por sua vez, apresenta o seguinte enunciado, o qual é uma reescrituração por expansão da palavra *uso*, a saber: **(4.)** “*No enunciado: ‘é simples: um homem, um voto – e a maioria decide’, do 2º quadrinho, há dois termos implícitos. Considerando essa informação, justifique o emprego dos sinais de pontuação nesse enunciado*”.

Vejamos essas relações de reescrituração apresentadas no DSD abaixo:

Quadro 11 – DSD Exercício que acompanha a Tira n° 05

Reflexão † justificar o emprego da vírgula, ponto e vírgula e reticências

Uso † apresentar os termos implícitos no enunciado

(Utiliza-se o caractere [†] para representar as relações de determinação).

Fonte: elaboração própria (2023).

Assim, temos que *reflexão* é determinada por justificar o emprego da vírgula, ponto e vírgula e reticências, desse modo, interpreta-se que refletir sobre o conteúdo da tira incide unicamente em justificar o uso de algumas pontuações. Além disso, temos que *uso* é determinado por apresentação dos termos implícitos no enunciado, ou seja, o uso da língua está sendo determinado pela capacidade de o aluno inferir as elipses presentes nas falas das personagens da tira. Por meio dessas relações de sentido, é possível parafrasear:

- a) A capacidade de reflexão do aluno é avaliada a partir da sua capacidade em justificar o uso dos sinais de pontuação na tira;
- b) Refletir é conseguir justificar o emprego dos sinais de pontuação presentes na tira;
- c) É possível justificar o uso dos sinais de pontuação na tirinha por meio da reflexão;
- d) Usar a língua é conseguir identificar termos implícitos em um enunciado.

Os sentidos sustentados através mecanismo de paráfrase exemplificados acima reforçam o que já foi apresentado em nosso primeiro momento de análise, ou seja, que o que determina o uso e reflexão da língua é a reflexão e uso unicamente no campo gramatical.

Para esta segunda questão, nos interessa também analisar o que o livro apresenta como resposta para essa pergunta. Grafado em letra de menor tamanho e cor rosa, o livro apresenta a seguinte resposta para o questionamento (4.) “*Os dois-pontos foi empregado para introduzir o apostro, esclarecendo o que é democracia; a vírgula, para indicar que entre os termos “um homem, um voto”, está implícito um verbo (vale); e o travessão, para destacar o que foi dito anteriormente, ou seja, numa democracia, os votos da maioria vencem.*” Temos, portanto, o reaparecimento da palavra **democracia** no que se considera como resposta correta para essa questão. Sendo assim, relembremos, ainda, que esta palavra inserida no contexto acima aparece somente no exemplar do professor e não do aluno. A palavra *democracia* no texto que responde

à questão, também aparece reescriturada por definição por “*os votos da maioria vencem*”, assim como apresentado em nossa análise semântica da tira.

Na cena enunciativa dessa atividade que acompanha a tira, temos que o alocutor-x que, neste caso, é o alocutor-especialista em gramática, justificando o emprego de cada sinal de pontuação presente no texto, sustentando isso para o alocutário-x – que é o at-aluno – o qual buscará inferir termos implícitos e uso de determinado sinal de pontuação em detrimento de outro, no diálogo da tira em questão. Além disso, o alocutor-especialista em gramática atém-se somente aos primeiros quadinhos da tira, visto que somente esses apresentam acompanhamento verbal e apaga-se qualquer questionamento voltado à interpretação não só para o 3º quadrinho, mas, também, para a tira como um todo. Sendo assim, o at-aluno não é instigado, a partir do livro didático, a analisar questões que envolvem as relações de sentidos da tira 05.

Concluimos que o direcionamento da questão se volta somente ao emprego do uso de algumas pontuações para introduzir termos implícitos na tira e que, em nenhum momento, há um direcionamento para que o aluno reflita acerca dos sentidos implícitos. Nessa direção, uma evidência do desprezo da questão semântica nessa atividade se dá justamente ao fato de nenhuma questão direcionar-se ao último quadrinho, o qual carrega a conclusão da discussão da tira e suscita uma série de reflexões.

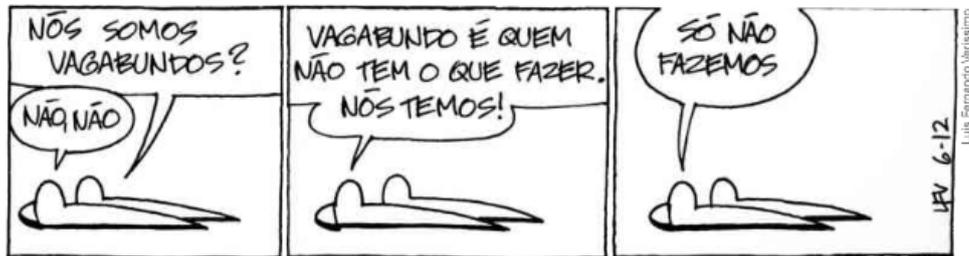
5.3 Explique o humor na definição dada pela personagem da tira

A tira que será analisada a seguir é a sexta tira presente no livro e a segunda que aparece no interior de capítulo cujo eixo é gramatical, também intitulado por “*Língua: reflexão e uso*”. Ela está disposta no capítulo 2 nomeado por “*concordância: concordância verbal*” da unidade 3 do livro e inserida, ainda, no subcapítulo cujo título é “*a concordância na construção do texto*”, o qual também é um subcapítulo – assim como da tira 05 analisada anteriormente – que antecede o capítulo seguinte nomeado por “*Semântica e discurso*”.

Observemos, agora, a tira em questão, o exercício que a acompanha bem como as respostas sugeridas pelos autores para a atividade.

Imagem 13 – Tira nº 06

6. Leia a tira:



- a) No 2º quadrinho, a personagem dá uma definição para o termo *vagabundo*. Reescreva a frase, empregando a forma *vagabundos*.
Vagabundos são aqueles que não têm o que fazer.
- b) Que alteração as formas verbais *é* e *tem* da frase original sofreram na reescrita da frase? Justifique a alteração. Elas tomaram a forma do plural, para concordar com o sujeito *vagabundos*, no plural.
- c) A conclusão da personagem baseia-se na definição que ela dá para o termo *vagabundo*. Explique a construção do humor do texto, com base nessa definição.
Propositamente, a personagem define *vagabundo* de maneira que ela e a outra personagem não se enquadrem na definição. O humor da tira baseia-se, assim, no contraste entre a definição usual e a criada pela personagem.

Expressões que denotam quantidade

Quando o sujeito for representado por expressões, como:

- **parte de, a maioria de, metade de, grande parte de, grande parte** seguida de substantivo plural → verbo no singular ou no plural: Uma parte dos funcionários preferiu (ou preferiram) férias coletivas.
- **cerca de, perto de, mais de, menos de** → verbo concorda com o numeral que o acompanha: Cerca de dez mil pessoas assistiram ao campeonato mundial de futebol. / Mais de uma pessoa correu em direção à porta de emergência.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 206.

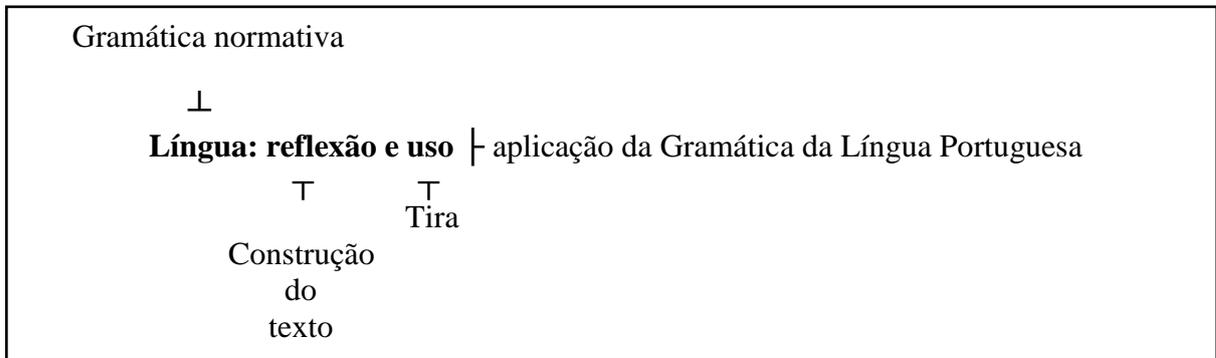
Para essa terceira tira que, também aparece no interior do capítulo de eixo gramatical e possui mesmo título “*Língua: uso e reflexão*”, iremos relacioná-la com o enunciado que a introduz assim como faremos para todas as análises. Neste caso, o enunciado que introduz a tira é “*leia a tira*”, temos, então, uma repetição do padrão já visto na análise anterior, isto é, ainda que a nomeação do subcapítulo se altere ao compararmos com análise anterior (tira 05), pois, agora, nomeia-se como “*A concordância verbal na construção do texto*” e, antes, “*A pontuação na construção do texto*”, observamos, nessa comparação a alteração somente do tópico gramatical antes pontuação e, agora, concordância verbal, todavia, ambos títulos dos capítulos ainda relacionam o objeto gramatical à construção do texto.

Sendo assim, temos nessa terceira análise relações de sentido estabelecidas de modo muito similar à anterior, ou seja, a palavra *Língua* ainda aparece articulada por incidência com todo o restante do capítulo e, também, por incidência com os termos “*uso e reflexão*”, palavras que também acompanham o título. Assim como na análise da tira 05, a palavra *língua*, similarmente, está reescrita por elipse por “*gramática normativa*”, dado que esse capítulo de igual modo se insere nesse eixo, conforme o sumário do próprio livro. Em vista disso, temos

que Língua é representada pela norma linguística, estabelecida essencialmente por um viés gramatical.

A palavra *uso*, mais uma vez, articula-se por incidência com a tira e está reescrita por expansão com a palavra *tira* presente no enunciado que a apresenta. Por fim, a palavra *reflexão* que também constitui o título deste capítulo, articula-se por incidência com o título do subcapítulo “*concordância verbal na construção do texto*” e é reescrita por definição em “*construção do texto*”. Essas relações estão representadas graficamente no DSD abaixo, o qual se assemelha muito ao DSD do quadro 08, referente à tira 05.

Quadro 12 – DSD Língua: reflexão e uso – Tira n° 06



(Utiliza-se o caractere [⊥] para representar as relações de determinação).

Fonte: elaboração própria (2023).

Do modo de que somente a palavra *reflexão* apresentou uma relação de determinação diferente do DSD do quadro 08, nos deteremos a essa questão para a análise do quadro 12 e, assim, não tornar este texto repetitivo.

Assim, lemos que *língua: reflexão e uso* é determinado por *aplicação da Gramática da Língua Portuguesa*, uma vez que o exercício acompanhado pela tira explora majoritariamente questões gramaticais – a análise voltada ao exercício em questão será apresentada a seguir – enquanto *língua* é determinada, portanto, por gramática normativa, exatamente da mesma forma que essas palavras foram determinadas na análise da tira 05.

A palavra *reflexão*, todavia, desta vez, é determinada por “*Construção do texto*”, ou seja, é determinada pela construção discursiva que o aluno apresentará para as perguntas do exercício que acompanha a tira, isto é, remete ao sentido de que o que se considera por *reflexão* é a resolução de questões relacionadas à tira apresentada. Nessa direção, temos que essas relações reforçam reiteradamente a análise que foi realizada relacionada à tira 02.

Ainda nesse DSD, assim como no outro do quadro 08, temos que a palavra *uso* está determinada pela própria tira, ou seja, ela é a representação do uso da língua em determinada

situação. A partir dessas relações, temos, novamente, que as mesmas paráfrases projetadas para a análise 05 se fazem válidas para a análise da tira 06 e, por isso, não serão repetidas aqui.

Mais uma vez, podemos inferir a partir dessas relações que a gramática normativa desempenha um papel na delimitação e orientação do emprego da linguagem, exigindo o uso preciso das normas gramaticais. Além disso, é importante destacar que o que se considera como *reflexão*, para essa tira 03, está restrito quase que exclusivamente ao aspecto de solucionar um exercício relacionado a uma questão gramatical. Dizemos quase que exclusivamente, pelo fato da terceira questão relacionada a tira intencionar avaliar aspectos semânticos, no entanto, a análise detalhada do exercício que a acompanha nos aprofundaremos em um terceiro momento de análise.

Outra vez, portanto, concluímos que a gramática normativa é a base que define e orienta o uso da língua nos capítulos cujo eixo é gramatical, implicando em empregar corretamente as regras gramaticais, além de que o que se considera como *reflexão* se relaciona somente ao pensamento voltado a acertar um questionamento direcionado a uma questão gramatical e a construção do humor no texto.

Assim, seguindo o padrão estabelecido para a ordem das nossas análises, agora nos enfocaremos na análise do conteúdo da tira e, assim como já feito antes, realizaremos uma descrição dos elementos verbais e não verbais presentes na *tira 06* ao passo que, a análise da parte não verbal da tira será contemplada com o texto da descrição realizada. Para a tira 06, dispomos da descrição que segue:

A tira apresenta três quadrinhos e todos eles exibem acompanhamento verbal e não verbal, o cenário, por sua vez, também se repete nessas molduras alterando somente as falas dos balões. Sendo assim, iniciaremos com a detalhamento desse ambiente, contamos, nos três quadrinhos, com a seguinte imagem: um fundo branco sem detalhe algum e, em primeiro plano, dois personagens deitados, dispostos paralelamente na horizontal, com as cabeças também apoiadas na superfície reta do chão e ambos estão olhando para cima.

Esses dois personagens não possuem traços que se assemelhem a humanos, isto é, não apresentam graficamente divisão ou traço definido para boca, olhos, nariz, braços, pernas ou outros membros. Eles não apresentam formas geométricas regulares, o que pode ser identificado como cabeça parece um arco de parábola com uma metade de uma elipsoide e, no restante, um corpo alongado sem curva alguma, estendido horizontalmente.

Na parte em que consideramos uma cabeça, temos uma semiesfera para o que se assemelha a um chapéu, mas que pode ser, ainda, braços posicionados atrás da nuca, isto é, as mãos estão apoiadas na parte de trás da cabeça e os dedos podem estar entrelaçados ou

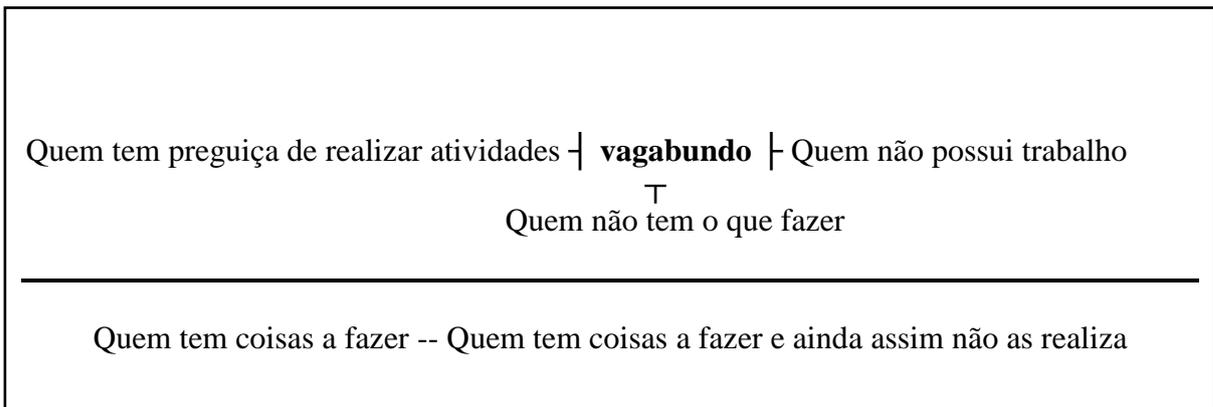
sobrepostos; essa posição com os braços indica relaxamento, contemplação (o outro personagem, também deitado, não apresenta esse traço específico).

Essa posição dos dois personagens sugere uma sensação de tranquilidade, uma vez que essa posição é normalmente associada à serenidade, conexão com o mundo ao redor, especialmente se estiver associada ao ar livre – o que, neste caso, não podemos afirmar que se configura ar livre, justamente pelo fato de nenhum cenário aparecer desenhado em segundo plano. Desse modo, o fato de estarem deitados na horizontal também aponta ausência de obrigações imediatas, um momento sem restrição e de desconexão com o cotidiano, assim sendo, temos então a descrição cenográfica completa da tira em questão.

Essas sugestões de tranquilidade e contemplação são reforçadas pelas falas das personagens, assim como veremos a seguir: o primeiro personagem introduz a conversa com o seguinte questionamento “*Nós somos vagabundos?*” e é respondido pelo outro com uma resposta que nega duplamente a hipótese sugerida pela pergunta do primeiro personagem, ao dizer “*não, não*”. Na sequência, já na segunda moldura, este último personagem completa: “*Vagabundo é quem não tem o que fazer. Nós temos!*”. Temos, aqui, uma interrupção na fala, uma vez que ela só dá prosseguimento no próximo quadrinho da tira, quando este mesmo personagem continua: “*só não fazemos.*” Assim, é encerrada a tira em questão com os personagens proferindo essas falas exatamente dispostos na mesma posição inicial do primeiro quadrinho.

O uso do termo “*vagabundo*” presente na fala do primeiro quadrinho tem origem no latim vulgar “*vagabundus*”, que por sua vez deriva do verbo latino “*vagari*”, que significa “*vaguear*” ou “*andar sem destino*”. Originalmente, “*vagabundus*” era usado para descrever pessoas que viviam uma vida nômade ou errante, sem uma ocupação ou residência fixa. Com o tempo, o termo passou a ser associado a pessoas preguiçosas, ociosas, que não trabalham ou não têm uma ocupação estável, fato que é intensificado pela posição das personagens na tira 03, bem como nas falas proferidas nos quadrinhos da tira em questão.

A palavra *vagabundo* está reescriturada por definição pela expressão “*é quem não tem o que fazer*”; por repetição com a palavra “*vagabundo*” no segundo quadrinho. Assim, essas formas de reescrituração na tira 06 analisada estão relacionados ao termo tira e produz uma generalização da palavra “*vagabundo*”. *Vagabundo* também aparece reescriturado por expansão por *pessoas preguiçosas, ociosas* e que *não tem ocupação estável*, esta palavra também aparece articulada por coordenação com a sua origem histórica no texto descritivo. Assim, podemos representar essas relações enunciativas, nesta segunda etapa de análise, a partir do DSD abaixo:

Quadro 13 – DSD vagabundo (Tira nº 06)

(O sinal [⊥] significa determina em qualquer direção; o sinal [--] significa antonímia).

Fonte: elaboração própria (2023).

Nas relações representadas pelo **Quadro 13, DSD vagabundo (Tira nº 06)**, *vagabundo* é determinado por *quem não possui trabalho*, *quem tem preguiça de realizar atividades* e *quem não tem o que fazer*. Essas relações enunciativas constituem sentidos que definem o termo “*vagabundo*”, assim, mediante a observação da constituição dos sentidos na análise, podemos interpretar que *vagabundo* é quem não tem uma ocupação laboral formal, ou seja, essas relações de linguagens instauradas pelo acontecimento nos permitem projetar as seguintes paráfrases:

- a) Ser vagabundo significa não possuir ocupação remunerada;
- b) Ser vagabundo é estar ocioso ou sem atividades que demandem atenção;
- c) Ser vagabundo é manifestar preguiça e falta de disposição para executar as tarefas necessárias;
- d) Ser vagabundo implica ter responsabilidades ou afazeres pendentes, mas ainda assim optar por não realizá-los.

Além disso, no enunciado, podemos observar que, além do enunciado linguístico, os elementos não linguísticos: os personagens deitados, corroboram para a interpretação de que vagabundo é quem tem coisa para fazer e mesmo assim não faz. Na análise em questão, observamos que os personagens na posição em que aparecem confirmam os sentidos do enunciado e das paráfrases projetadas acima.

Por último, analisaremos, agora, o exercício que acompanha a tira 06, a fim de verificarmos se há uma tentativa em explorar essas relações de sentido presentes na tira. Neste momento de análise, a dividimos em dois pequenos blocos: o primeiro analisará as questões (**a**)

e (b) e o segundo a questão (c), já que esta última intenciona abordar aspectos relacionados ao sentido.

Assim, nesse recorte analisado, o livro apresenta a tira que nomeamos de *tira 06* e três questões que a acompanha para serem respondidas discursivamente, as quais serão transcritas a seguir: (a) “*No segundo quadrinho, a personagem dá uma definição para o termo vagabundo. Reescreva a frase, empregando a forma vagabundos*”. Para essa primeira questão, partimos então do pressuposto que *vagabundo* é reescrito por definição na fala presente no segundo quadrinho da tirinha, assim como já foi apresentado na análise do conteúdo da tira. No entanto, temos que o comando se direciona para que o aluno execute uma construção textual que se preocupe com a concordância verbal, ou seja, nesta primeira etapa do exercício, *reflexão* está reescriturado por dependência por “*identificar a definição que o personagem dá ao termo vagabundo*” e *uso* também está reescrito por incidência pela expressão “*reescreva a frase, empregando a forma vagabundos*”.

Na sequência, a próxima questão que acompanha a tira, também é uma questão discursiva e igualmente questiona aspectos relacionados à gramática, a qual será transcrita a seguir (b) “*Que alteração as formas verbais é e tem da frase original sofreram na reescrita da frase? Justifique a alteração.*”, para essa questão, temos que *uso* articula-se por incidência com a justificativa das alterações das formas verbais. Demonstraremos essa relação no DSD abaixo:

Quadro 14 – DSD Exercício (a) e (b) que acompanha a Tira n° 06

<p>Reflexão Reconhecer a definição dada pelo personagem para o termo <i>vagabundo</i></p> <p>Uso Reescrever uma frase aplicando o plural</p> <p style="text-align: center;">⊥</p> <p>Justificar as alterações das formas verbais</p>
--

(Utiliza-se o caractere [⊥] para representar as relações de determinação).
Fonte: elaboração própria (2023).

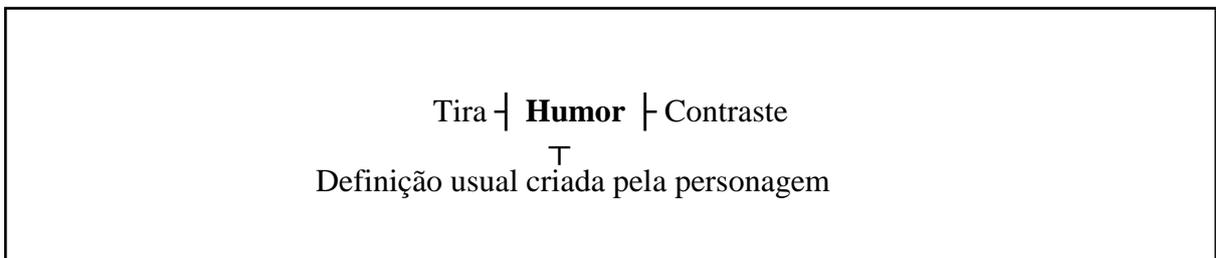
No quadro 11, *DSD Exercício (a) e (b) que acompanha a Tira n° 06*, *reflexão* é determinada por reconhecer a definição dada pelo personagem para o termo *vagabundo*, uma vez que o próprio enunciado da questão coloca essa informação como pressuposta, isto é, a definição do termo no contexto da tira já é dada pelo próprio livro didático; a palavra *uso* está determinada por *reescrever uma frase aplicando o plural* e, também, por *justificar as alterações das formas verbais*, essas relações de linguagem instauradas nesse enunciado

permitem interpretar que, mais uma vez, temos o uso da língua relacionando-se com a aplicação e justificativa da gramática normativa.

A próxima e última questão que se relaciona à tira é a seguinte: (c) “A conclusão da personagem baseia-se na definição que ela dá para o termo *vagabundo*. Explique a construção do humor no texto, com base nessa definição.” Nesse caso, temos um questionamento que busca contemplar aspectos relacionados ao sentido e interpretação textual, na tira em questão, aqui, temos, ainda, o reaparecimento da palavra *humor* articulada à *tira* e será essa palavra a qual centraremos nossa análise agora.

A palavra *humor* está reescriturada por dependência com o termo “no texto”, a palavra *texto*, por sua vez, é uma reescritura por substituição de *tira*. Nessa ocorrência, temos que *uso* está reescriturado por incidência por “Explique a construção do humor no texto, com base nessa definição”. Ainda nesse quadro, *humor* é reescriturado por definição pela resposta sugerida pelo livro didático dada como correta, a saber: “baseia-se no contraste entre a definição usual e a criada pela personagem”, ou seja, novamente temos uma articulação entre a palavra *humor* com *tira* e, também, com as palavras *contraste* ou *quebra*, dessa vez, desassociado da palavra expectativa. Vejamos essas relações ilustradas no DSD abaixo:

Quadro 15 – DSD Humor (Tira n° 06)



(Utiliza-se o caractere [⊥] para representar as relações de determinação).

Fonte: elaboração própria (2023).

Nas relações representadas pelo **Quadro 15, DSD Humor (Tira n° 06)**, *humor* é determinado por *definição usual criada pela personagem*, por *tira* e por *contraste*. Tais relações enunciativas possibilitam interpretar que *tira* e *humor* normalmente se associam e que a questão humorística se determina por uma relação de quebra, contraste, ou seja, está normalmente relacionada a uma ruptura que pode ser da fala, da expectativa, do cenário etc. No caso da tira em questão, notamos essa fragmentação justamente no fim da fala de um quadrinho, para continuação no próximo, além disso, outra observação importante é a própria construção textual da pergunta (c), uma vez que o próprio comando revela onde se constrói o humor na tirinha.

Assim, temos nessa cena enunciativa o alocutor-especialista em interpretação textual está afirmando para o alocutor-x que, neste caso, é o at-aluno que a construção do humor no texto tem base na definição que a personagem dá ao termo vagabundo, isto é, espera-se somente que o at-aluno identifique isso na tira e não, por conta própria, perceba que é esta relação que estabelece o humor no texto.

Como se pôde ver, a tira de Luís Fernando Veríssimo foi utilizada neste exercício para aferir a compreensão sobre plural e os modos verbais, ou seja, o texto foi utilizado como pretexto para o estudo da gramática normativa. Como resultado, notamos que apenas na letra (c) do exercício proposto e relacionado à tira aparece um questionamento que busca contemplar os aspectos relacionados ao sentido do texto, diferentemente, das questões (a) e (b), as quais centram-se somente em questões gramaticais, a resposta sugerida pelo livro para esta questão não tem relação com conceitos gramaticais, porém, apesar de ser uma questão elaborada para se interpretar, a construção do comando já direciona a interpretação do aluno para um recorte específico da tira e, além disso, não explora outras relações de sentido presentes.

5.4 Prepare-se para marcar a alternativa correta (II)

Nesta seção, analisaremos a segunda das duas únicas tiras que compõem o interior de um capítulo dedicado à interpretação textual. A tira em questão está localizada no capítulo 7, intitulado "*Competências e habilidades do ENEM II*", pertencente à unidade 3 do livro. Essa tira específica faz parte de uma subseção presente ao longo de todo o livro, intitulada "*Prepare-se para o ENEM e o vestibular*". Vale ressaltar que a primeira tira (*tira 02*) também está inserida em um capítulo com foco na interpretação textual e também faz parte dessa mesma subseção. Examinemos a tira em questão, o exercício que a acompanha bem como as respostas sugeridas pelos autores para a atividade.

Imagem 14 – Tira n° 10

3. Leia a tira abaixo:



(<http://revistaescola.com.br/img/galeria-fotos/calvin/calvin-110.gif>)

O garoto Calvin queria fazer uma experiência com um balão de gás. O humor da tira decorre:

- a) do fato de um tigre falar e ser parceiro do garoto nas brincadeiras.
- b) da dor do garoto por causa da queda sofrida após a perda do balão.
- c) do fato de o tigre nada entender sobre balão.
- x d) da expectativa de que o balão pudesse evitar a queda.
- e) do fato de a escada ter atrapalhado o projeto de voar feito pelo garoto.

Competência de área: 6; habilidade: 18.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 245.

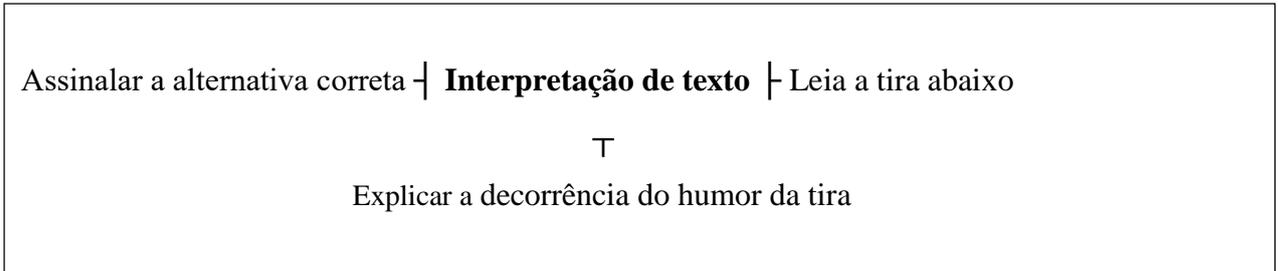
Relacionemos, inicialmente, o título do eixo do capítulo onde a *tira 10* está inserida com o próprio enunciado que a introduz: “*Leia a tira abaixo*”. Assim, sabendo que o eixo do capítulo é nomeado por “*Interpretação de texto*”, temos, mais uma vez, o termo *texto* sendo reescriturado por substituição pela palavra *tira*. Esta última também é reescriturada, dessa vez, por repetição, pela própria palavra *tira* no trecho que introduz o exercício da atividade, em “*o humor da tira decorre*”, ao passo que *tira* também se articula por incidência com o termo *humor*.

Entendendo que a *tira 10* é tomada como texto pelo livro didático e, a partir dela, o exercício proporá uma atividade de interpretação textual, temos que o enunciado que introduz a atividade “*O garoto Calvin queria fazer uma experiência com um balão de gás. O humor da tira decorre*”, a primeira parte desse enunciado é uma reescritura por condensação do conteúdo da tira, uma vez que a resume. Interpretar a tira 10 é, ainda, conforme o livro didático, depreender o aspecto pelo qual o humor dessa tira decorre. A palavra *humor*, por sua vez, é reescriturada por definição pela alternativa considerada correta, a alternativa (d): “*da expectativa de que o balão pudesse evitar a queda*”, ou seja, assim como já demonstrado nas

análises das outras tiras presentes no livro didático, vemos uma relação de articulação entre as palavras *humor* e *expectativa*.

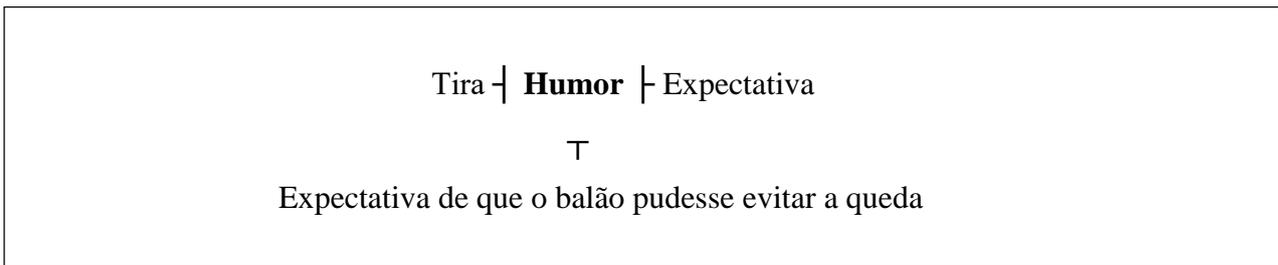
Essas relações semânticas estão ilustradas nos DSD's abaixo:

Quadro 16 – DSD Interpretação de texto (Tira nº 10)



(Utiliza-se o caractere [\top] para representar as relações de determinação).
 Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 17 – DSD Humor I (Tira nº 10)



(Utiliza-se o caractere [\top] para representar as relações de determinação).
 Fonte: elaboração própria (2023).

No DSD apresentado no **Quadro 16, Interpretação de texto (Tira nº 10)**, podemos observar a repetição de determinada estrutura: temos novamente que a expressão *Interpretação de texto* é determinada por *leia a tira*; *assinalar a alternativa correta* e *explicar a decorrência do humor da tira*. Assim, vemos a repetição das relações enunciativas já expostas na análise da *tira 02*, a qual também está inserida em capítulo de mesmo eixo, ou seja, observamos por meio da análise que quando a tira aparece em capítulo do eixo interpretativo sua interpretação está condicionada a assinalar a alternativa correta, isto é, interpretar uma tira – no livro em questão – está sempre relacionado a uma questão objetiva, de múltipla escolha.

Um padrão também se repete no **Quadro 17, DSD humor (Tira nº 10)**, ao observarmos a relação de determinação do termo *humor* com *expectativa* ou *quebra de expectativa*, essa relação enunciativa implica na associação da “surpresa” como um elemento essencial na construção do humor. A partir dessas relações, podemos projetar as seguintes paráfrases que também foram similarmente projetadas na análise da *tira 02*:

- a) Interpretar o texto é ler a tira e acertar a alternativa correta;
- b) A leitura do texto proporciona determinada expectativa e isso produz humor;
- c) A explicação do humor da tira está presente em uma das 5 alternativas dispostas pelo livro didático.

Essas paráfrases sustentam, reiteradamente, que interpretar esse texto (a tira 10) não é compreender os sentidos em sua globalidade, mas, sim, explicar a decorrência do humor que já está posta em uma das alternativas apresentadas pelo livro.

Temos, portanto, mais uma vez, que nessa cena enunciativa o alocutor-especialista em interpretação textual afirma que uma das alternativas apresentadas contempla o que é proposto pelo exercício relacionado à *tira 10*, em que o at-aluno buscará a resposta pré-definida. A repetição desse formato em que não é possibilitado uma resposta discursiva e/ou afastada do que já está definido como interpretação correta pelo alocutor-especialista em interpretação textual implica em determinada superficialidade na análise textual, pois não envolve um detalhamento de análise, além de não incentivar o aluno a desenvolver suas próprias ideias, perspectivas, argumentos e limita a expressão pessoal e criativa, reduzindo o espaço para que os alunos apresentem suas próprias análises.

Além disso, a palavra *humor* estabelece uma relação de antonímia com as alternativas consideradas incorretas pelo livro, ou seja, em “(a) o fato de um tigre falar e ser parceiro do garoto em brincadeiras”; “(b) da dor do garoto por causa da queda sofrida após a perda do balão”; “(c) do fato de o tigre nada entender sobre balão” e “(e) do fato de a escada ter atrapalhado o projeto de voar feito pelo garoto”, estabelecem um contraste, uma relação de oposição ao que é considerado humor para a *tira 05* em questão. Essas relações estão demonstradas pelo DSD a seguir:

Quadro 18 – DSD Humor II (Tira nº 10)

Humor
a) o fato de um tigre falar e ser parceiro do garoto em brincadeiras;
b) da dor do garoto por causa da queda sofrida após a perda do balão;
c) do fato de o tigre nada entender sobre balão;
e) do fato de a escada ter atrapalhado o projeto de voar feito pelo garoto.

(O sinal [–] significa antonímia).

Fonte: elaboração própria (2023).

Vimos, então, que as alternativas consideradas incorretas pelo manual do professor do livro em questão estabelecem uma relação de antonímia com o sentido da palavra *humor* nessa análise. Todavia, ao considerarmos, por exemplo, que a palavra *humor*, normalmente, faz referência ao aspecto cômico ou engraçado de algo, os elementos como um tigre falar e ser parceiro do garoto, bem como a própria queda do Calvin podem também provocar comicidade na tira.

Percebemos, então, que o tratamento dado ao enunciado desse exercício com a sua formulação em múltipla escolha desconsidera que a realização desse tipo de inferência por parte do aluno é válida. Uma possibilidade de direcionamento para o enunciado dessa atividade seria algo que indagasse ao aluno qual a alternativa melhor explica o humor decorrente da fala do Haroldo no último quadrinho, assim, a alternativa considerada como correta contemplaria a pergunta da atividade.

Ainda no cerne da interpretação da *tira 10* e, ao fim dessa etapa de análise do exercício relacionado à *tira 10*, seguiremos para a segunda etapa de análise dessa mesma tira, a qual será centrada em seu conteúdo. Para a realização dessa análise, faremos, inicialmente, a descrição geral dos elementos verbais e não verbais que a *tira 10* dispõe. Para tanto, contaremos com a seguinte análise descritiva:

Nesse recorte analisado, o livro apresenta uma tira e uma única questão objetiva que a acompanha. A tira, por sua vez, apresenta quatro quadrinhos com dois personagens: Calvin e um tigre, conhecido como Haroldo. Vale mencionar, ainda, que o animal aparece de modo personificado na tira, isto é, de modo bípede, em pé e com patas no formato de mãos humanas. Os dois aparecem em um cenário com fundo branco e com um gramado no chão, nenhum quadrinho apresenta coloração primária ou secundária, apenas traços em coloração preta para os personagens e elementos dispostos sobre o fundo branco.

No primeiro quadrinho – em que Calvin segura um barbante cuja extremidade possui um balão suspenso. O balão em questão exibe uma semelhança marcante com as bexigas coloridas frequentemente utilizadas para celebrar aniversários e eventos festivos, possui um formato globular suave e está inflado, aparentemente, em seu tamanho máximo, adquirindo uma forma que lembra uma esfera. Esse mesmo personagem que segura o balão, Calvin, direcionando sua fala para Haroldo, o tigre, diz: “*Ganhei um balão de gás.*” e Haroldo o responde com “*Bacana.*”, enquanto está em posição ereta e com suas mãos na cintura.

No segundo quadrinho, um novo elemento integra o cenário: uma escada, a qual está sendo segurada por Haroldo e Calvin está em pé no penúltimo degrau, ainda segurando o

barbante em que o balão está preso, quando diz a Haroldo: “*Vou ficar no alto desta escada e deixar o balão me puxar para cima*”.

Já no terceiro quadrinho, o semblante de Calvin muda em relação aos outros dois primeiros, pois, dessa vez, o formato dos seus olhos e boca demonstram determinado desapontamento, além disso, ele não está mais no penúltimo degrau da escada e, sim, no último, no topo. O balão preso ao barbante não está enquadrado nesse quadrinho, mas ele ainda o segura e diz “*nada acontece.*” e é respondido pelo tigre com “*tenta pular.*”.

No quarto quadrinho ainda aparece a escada em questão, dessa vez, a imagem a apresenta em sua totalidade com o Haroldo ainda segurando-a enquanto olha para cima, ao mesmo tempo em que Calvin está com o rosto afundado na grama e o corpo estirado, demonstrando que ele caiu da parte superior da escada diretamente no chão. Simultaneamente, ainda neste último quadrinho, enquanto olha em direção ao céu, Haroldo diz: “*Viu? Lá se vai o balão. Você deveria ter segurado firme.*” e, assim, finaliza-se a tirinha.

Seguindo nossa linha de análise e reflexões realizadas até o momento, interessa-nos analisar as reescrituras de *humor* na tira. A palavra *humor* se articula por incidência com a fala de Calvin no terceiro quadrinho “*nada acontece*” e, também, com a fala de Haroldo no último quadrinho “*Viu? Lá se vai o balão. Você devia ter segurado firme.*”.

Podemos estabelecer que, nesse acontecimento, há uma memória de sentidos que não está no passado (cronológico) mas, sim, no simbólico. Nesse caso, temos o memorável das comédias conhecidas como “*pastelão*” que é um estilo de humor caracterizado por situações exageradas, cômicas e muitas vezes físicas, envolvendo quedas, tropeços, colisões e outros tipos de acidentes.

A característica central desse tipo de comédia é fazer as pessoas rirem das desventuras alheias, especialmente quando envolvem quedas ou situações embaraçosas. Assim sendo, entendemos que esse estilo de humor é muitas vezes visual e pode ser encontrado em filmes, programas de televisão, desenhos animados, algumas formas de teatro e, nesse caso, está presente no conteúdo da *tira 10*. Esse memorável foi definido pelo presente da enunciação e pela futuridade projetada, sendo assim, considerar a queda de Calvin como um fator decorrente do humor presente na tira é uma interpretação possível e válida a partir do recorte desse determinado memorável.

Desse modo, a análise reforça a reflexão empreendida ao longo da análise relacionada justamente às alternativas consideradas incorretas pelo manual do professor. A antonímia entre as alternativas e a palavra *humor* é contraposta pela possibilidade de interpretações que incorporam elementos como a quebra de expectativas e a surpresa presentes na tira, além disso,

não há uma valorização da capacidade dos alunos de realizar inferências criativas e contextualizadas. Esse fato sublinha a importância de o livro estabelecer um diálogo melhor entre o texto, exercício que o acompanha e o aluno.

5.5 Empregue adequadamente o acento indicador de crase

A sexta e última tira a ser analisada nesta dissertação está disposta no capítulo 4 “*Regência verbal e regência nominal*” na unidade 4, inserida, ainda, no subcapítulo “*A regência verbal na construção do texto*”, um capítulo que antecede outro intitulado “*Semântica e discurso*” – assim como as outras tiras que também aparecem nos capítulos inseridos no eixo gramatical “*Língua: uso e reflexão*”. Observemos a tira em questão, o exercício que a acompanha bem como as respostas sugeridas pelos autores para a atividade.

Imagem 15 – Tira nº 12

EXERCÍCIOS

Embora empregar adequadamente o acento indicador de crase seja muito simples, há alguns casos que podem suscitar dúvidas. Os exercícios a seguir tratam da regra geral da crase e também de alguns casos especiais. Antes de realizá-los, leia os boxes.

Leia a tira a seguir, de Adão Iturrusgarai, e responda às questões 1 e 2.



(Kiki — A primeira vez. São Paulo: Devir, 2002. p. 31.)

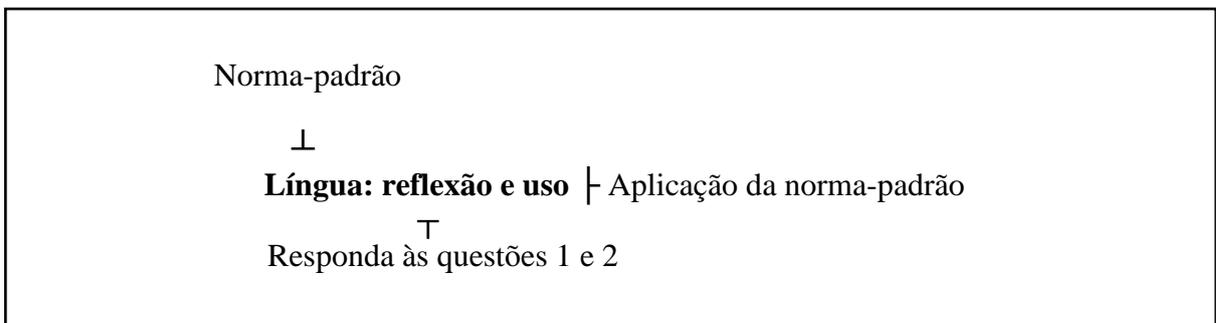
1. Na frase do 1º quadrinho:
 - a) De acordo com o contexto, qual é o sentido do verbo *assistir*? *estar presente, presenciar*
 - b) Como ficaria a frase, de acordo com a norma-padrão? *Assista a seguir a "A hora do terror"...*
2. De acordo com a norma-padrão, qual palavra
 - d) Sua objeção ^a□ contratação do novo funcionário restringia-se ^{as}□ exigências salariais do candidato, e não ^{a/a}□ sua capacidade profissional.
 - e) Garanto ^a□ você que compete ^a□ ela, pelo menos ^a□ meu ver, tomar ^{as}□ providências para resolver o caso, pois ^a□ qualquer hora estará ^a□ entrada do prédio ^a□ comissão parlamentar.

Fonte: CERÉJA; MAGALHÃES, 2016, v. 3, p. 287.

Do mesmo modo que fizemos nas outras análises, relacionemos, inicialmente, o título do eixo do capítulo com o enunciado que introduz a tira “*Leia a tira a seguir, de Adão Iturrusgai, e responda às questões 1 e 2.*”. Sabendo que a *tira 12* está inserida em capítulo cujo eixo é “*Língua: reflexão e uso*”, temos que a palavra *língua* está articulada por incidência com todo o restante do capítulo e por dependência com *reflexão* e *uso*, palavras que acompanham o título.

Ainda inserido na análise das reescriturações e articulações relacionadas ao título do eixo do capítulo em questão, temos a expressão *reflexão e uso* sendo reescriturada por expansão em “*responda às questões 1 e 2*” e articulada por incidência com a palavra *tira*. Além dessas, *reflexão e uso* articulam-se por coordenação com os enunciados que fornecem a instrução do exercício “*De acordo com o contexto, qual o sentido do verbo assistir?*” e em “*Como ficaria a frase, de acordo com a norma-padrão?*”, assim, contamos com outras reescriturações para a palavra *língua*, primeiro, uma reescrituração por definição por *norma-padrão* e por expansão pela expressão “*qual o sentido do verbo assistir?*”. Vejamos essas relações representadas graficamente no DSD a seguir:

Quadro 19 – DSD Língua: reflexão e uso (Tira nº 12)



(Utiliza-se o caractere [\top] para representar as relações de determinação).

Fonte: elaboração própria (2023).

Ilustrados nesse DSD do **Quadro 19** temos relações enunciativas que demonstram que a palavra *língua* é determinada por *norma-padrão*; *reflexão* é determinada pela aplicação da gramática normativa em “*responda às questões 1 e 2*”, assim como a expressão *reflexão e uso* também é determinada por *aplicação da norma-padrão*. Esses sentidos remetem que a reflexão e o uso da língua, no caso a Portuguesa, trata-se unicamente da aplicação das regras da norma-padrão. A partir dessas relações – que também já foram expressas nas análises de outras tiras inseridas em capítulo de mesmo eixo – podemos enfatizar as seguintes paráfrases que são resultado dessa e das outras análises realizadas até então:

- a) A língua é a norma-padrão;
- b) Refletir acerca da língua é responder às questões de cunho gramatical;
- c) Utilizar a língua é empregá-la em sua vertente normativa.

Os resultados dessas paráfrases sustentam que considerar a língua como a norma-padrão implica em considerá-la como um modelo a ser seguido na comunicação escrita e oral, ou seja, há uma preocupação centrada em aplicar regras gramaticais, ortográficas e sintáticas que são consideradas corretas e apropriadas ao uso da língua e, por outro lado, ignora-se a compreensão dos sentidos do texto e dos diferentes contextos de uso da língua.

Além disso, as paráfrases sugerem que pensar sobre a língua, seu uso e suas regras estão relacionados unicamente com aspectos gramaticais, indicando que empregar a língua implica usá-la de acordo com as normas e regras estabelecidas, estigmatizando, em certa medida, as variedades não-padrão. Antes de nos aprofundarmos na análise da construção do exercício que acompanha a *tira 12*, descreveremos o conteúdo verbal e não verbal da tira a fim de analisarmos os sentidos presentes na *tira 12* e, posteriormente, analisarmos a atividade que a acompanha.

A *tira 12* apresenta uma única personagem a qual aparece em todos os três quadrinhos presentes na tira. No primeiro quadrinho, ela aparece sentada em um sofá de tonalidade amarela e de frente para uma televisão, trajando uma vestimenta que se assemelha a uma saia plissada colegial azul, uma camisa branca e tênis vermelhos, seus cabelos estão amarrados em duas porções e presos com laços também vermelhos na parte superior da cabeça. Ainda neste primeiro quadrinho, nota-se a sua expressão facial tensa, um olhar fixo na tela da TV, além da sua coloração de pele parecer pálida.

Nesta posição de possível congelamento da personagem no primeiro quadrinho, os seus olhos aparecem arregalados, completamente abertos, com as pálpebras superiores erguidas ao máximo e as pupilas de tonalidade azul dilatadas. A TV, por sua vez, emite o seguinte dizer: “*Assista a seguir ‘A hora do terror’...*”. Nesse cenário, percebe-se, ainda, que a única fonte de luz é a claridade emitida pela televisão a qual projeta uma sombra da personagem no sofá em que ela está sentada, ou seja, o cenário da sala de televisão está escuro enquanto a garota assiste TV.

No quadrinho seguinte, o cenário se repete, isto é, a personagem permanece sentada com a mesma expressão facial do quadrinho anterior e a única alteração que temos é o dizer emitido pela TV que, desta vez, complementa a fala anterior com “*Com o grande clássico...*”. O uso das reticências indica que o nome do programa clássico que fará parte do quadro “*A hora do terror*” aparecerá no quadrinho subsequente.

Por fim, temos o terceiro e último quadrinho, o qual apresenta a personagem em posição diferente da anterior, dessa vez, ela aparece com o corpo escondido atrás do sofá e somente mãos, boca, nariz e olhos apoiados no encosto (a parte vertical do sofá que oferece apoio às costas), seus olhos ainda estão arregalados, indicando susto, além disso, há no terceiro

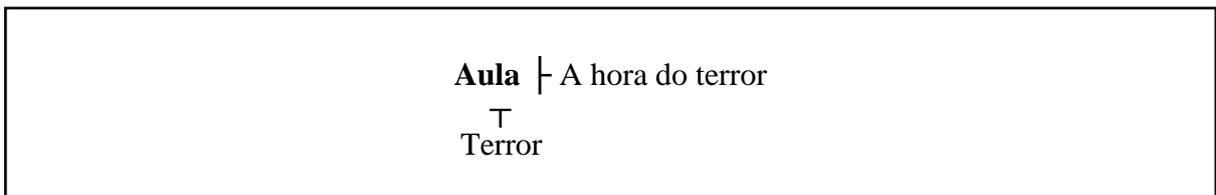
quadrinho – ao redor da cabeça da personagem – o desenho de gotículas que simulam suor expelido pelo corpo da garota e que podem indicar também tremores ou arrepios.

O balão que carrega a última fala emitida pela TV apresenta um formato diferente do formato convencional e retangular utilizado nos dois primeiros quadrinhos da *tira 12*, dessa vez, ele se apresenta em forma de explosão, formato utilizado para representar palavras ou frases com ênfase e impacto. Além disso, o dizer “VOLTA [] AULAS!” aparece grafado com letras maiores que as falas anteriores e em coloração vermelha. Percebemos, ainda, que a palavra “às” que completaria a última frase anunciada pela TV no último quadrinho foi substituída por uma figura geométrica retangular pequena.

Seguiremos, nesta etapa de análise, analisando o(s) sentido(s) construídos pela *tira 12*, a partir da tira e da descrição realizada, para isso, nos ateremos a palavra “aula” a qual norteia o desenvolvimento da sequência da tira, analisando-a.

A palavra *aula* aparece pela primeira vez no último quadrinho em “volta às aulas” e é reescriturada por expansão pela expressão “a hora do terror” presente no primeiro quadrinho da tira. Temos também uma articulação por incidência da expressão “a hora do terror” com o trecho da descrição a seguir: “posição de possível congelamento da personagem no primeiro quadrinho, os seus olhos aparecem arregalados, completamente abertos, com as pálpebras superiores erguidas ao máximo e as pupilas de tonalidade azul dilatadas”. A palavra *aula* é reescriturada, também, por definição pela palavra “terror”. Vejamos essas relações no DSD abaixo:

Quadro 20 – DSD Aula (Tira n° 12)



(Utiliza-se o caractere [⊥] para representar as relações de determinação).

Fonte: elaboração própria (2023).

No *Quadro 20, DSD Aula (Tira n° 12)*, temos que *aula* é determinada por *a hora do terror* o que remete ao sentido da percepção ou sentimento de alguém relacionado às aulas, sugerindo que aulas são tão desagradáveis ou tediosas que podem ser comparadas ao “terror” e reflete uma experiência negativa, indicando, ainda, que não há motivação ou entusiasmo pela aprendizagem em aula, essa relação semântica também está presente na articulação da palavra

aula sendo determinada por *terror*. A partir dessas relações de sentido podemos projetar as seguintes paráfrases:

- a) Voltar às aulas é um terror;
- b) Aulas inspiram medo;
- c) A aula é um período assustador.

As paráfrases sustentam sentidos que, *voltar às aulas* remete a um sentimento de ansiedade ou apreensão em relação às aulas e ao retorno a elas. Os sentidos destacam a ideia de que a experiência escolar é frequentemente percebida como desafiadora e temida, ou seja, as projeções das paráfrases sugerem que voltar às aulas pode ser comparado ao "*terror*" e que a aula é vista como um período que inspira medo, susto. Essas relações de sentido evocam uma sensação de desconforto emocional que são relacionados com experiências na escola.

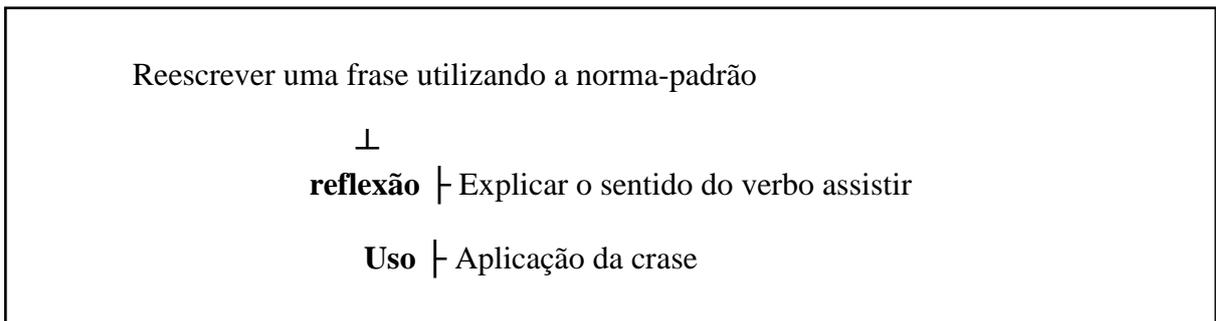
Um professor de Língua Portuguesa poderia levantar várias discussões interessantes a partir dos sentidos construídos em torno da palavra "*aula*" na tirinha em questão, por exemplo, discutir os fatores que afetam a motivação e o envolvimento dos alunos, o que eles entendem por *aula* e por que há uma associação comum de *aula* com *terror* ou *medo*. Nessa direção, agora, analisaremos mais detalhadamente o exercício que acompanha a *tira 06* a fim de verificarmos se há uma tentativa em abordar essas questões semânticas verificadas na análise da tira.

Nesse recorte analisado, o livro apresenta a *tira 06* e 4 questões que a acompanha e todas elas deverão ser respondidas discursivamente pelo aluno, no entanto, somente a questão 1 e 2 se relacionam diretamente com a tirinha, ou seja, as questões 3 e 4 tratam de aspectos gramaticais relativos ao uso da crase, mas não estabelecem nenhum tipo de relação com a tirinha apresentada.

A primeira questão apresenta um enunciado e duas perguntas que a acompanha, o comando dá o seguinte direcionamento "*Na frase do primeiro quadrinho:*", assim, depreendemos que as perguntas que seguem farão menção à frase presente no primeiro quadrinho da tirinha. O primeiro questionamento é o seguinte **(a)** "*De acordo com o contexto qual o sentido do verbo assistir?*", depois segue outra pergunta **(b)** "*Como ficaria a frase, de acordo com a norma padrão?*", para a pergunta da letra **(a)** o manual do professor traz a seguinte sugestão de resposta "*estar presente, presenciar*" e como resposta para a letra **(b)** "*Assista a seguir a 'A hora do terror'*".

Nessa direção, temos que *reflexão* é reescriturado por expansão pelos questionamentos presentes em (a) e (b) e a palavra *uso* articula-se por incidência pela aplicação do acento indicativo da crase e é reescriturada por expansão pelo questionamento da questão 2 que acompanha a tira, a saber: “*De acordo com a norma-padrão, qual a palavra completa adequadamente a frase do último quadrinho: as, à ou às?*”. Vejamos essas relações representadas pelo DSD abaixo:

Quadro 21 – DSD Exercício que acompanha a Tira n° 12



(Utiliza-se o caractere [⊥] para representar as relações de determinação).
Fonte: elaboração própria (2023).

Assim, temos que *reflexão* é determinada por *reescrever uma frase utilizando a norma-padrão* e *explicar o sentido do verbo assistir*, desse modo, interpreta-se que refletir sobre o conteúdo da tira incide unicamente em aplicar a norma padrão e ao se tratar de sentido, basta explicar o sentido dicionarizado de um verbo presente na tira e não o sentido geral da tira. Além disso, temos que *uso* é determinado pela aplicação da crase, ou seja, o uso da língua está sendo determinado pela capacidade de aluno utilizar o padrão escrito normativo da Língua Portuguesa. Por meio dessas relações de sentido, é possível parafrasear:

- a) A capacidade de reflexão do aluno é avaliada a partir da sua capacidade em reescrever uma frase para aplicar a norma-padrão;
- b) Refletir é explicar o sentido de um único verbo presente na tira;
- c) Usar a língua é saber utilizar as regras que regem à escrita.

Mais uma vez, os sentidos sustentados através do mecanismo de paráfrase exemplificados acima reiteram o que já foi apresentado em nosso primeiro momento de análise da *tira 06* e, também, nas análises das outras 3 tiras inseridas em capítulo de mesmo eixo, ou

seja, o que determina o *uso* e a *reflexão* da língua são questões voltadas ao campo gramatical e não ao sentido do texto.

Nessa cena enunciativa, temos que o alocutor-x que, neste caso, é o alocutor-especialista em gramática, solicitando o uso gramatical do acento indicativo da crase bem como a reescrita de uma frase para a norma-padrão e o alocutário-x – que é o at-aluno – o qual buscará definir o sentido do verbo assistir na *tira 12*. Assim, vemos mais uma vez, uma cena enunciativa composta por um alocutor-especialista em gramática que sustenta ao at-aluno apenas perguntas que não abordam de maneira alguma os aspectos relacionados ao significado do texto.

5.6 Considerações gerais

Pudemos observar, a partir das análises realizadas para as tiras nº 2, 5, 6, 10 e 12 e os exercícios que acompanharam todas elas, que as tiras ocupam um lugar adjacente no livro didático em questão, visto a pouca exploração de questões semânticas pelas atividades relacionadas a esses textos. Notamos, ainda, uma disparidade relacionada à disposição das tiras ao longo dos capítulos de diferentes eixos, afinal, do total de tiras presentes no livro somente duas delas – o que corresponde a 12,5% da quantidade total de tiras – estiveram presentes em capítulo cujo eixo foi voltado à *Interpretação de texto*.

Além disso, para essas tiras, notamos um padrão: a interpretação da tira ficou sempre condicionada a um modelo de atividade de múltipla escolha e, somado a isso, esse modelo de atividade não ofereceu oportunidades para que questões semânticas relevantes fossem abordadas, como, por exemplo, na tira nº 2 que traz observações importantes sobre a função utilitária dada as habilidades humanas pelo sistema capitalista ou, até mesmo, como uma segunda opção, fornecer um direcionamento (de sugestão ao professor) que o docente aproveite a leitura da tira para discutir os sentidos recortados pelas máximas “*atividades de fruição são inúteis*”, “*habilidades que geram prazer não geram dinheiro*”, ainda que não apareça nenhuma questão no exercício voltada diretamente para isso. O mesmo acontece para a tira nº 10 em que a questão de múltipla escolha aborda uma questão explícita na tira e não se discute outras possibilidades de humor que decorrem dela.

Considerando as tiras nº 5, 6 e 10 inseridas em capítulo de eixo gramatical *Língua: uso e reflexão* também houve um padrão: todas foram utilizadas para aferir conhecimentos gramaticais relacionados ao tópico gramatical principal do capítulo. Adicionalmente, constatamos que outros tópicos de relevância social, cultural e linguística foram inutilizados e, em certa medida, desperdiçado pelos autores. Como exemplo, tivemos a tira nº 5 que carrega

temas raciais, históricos e culturais ao abordar o conceito de democracia e, no entanto, nada sobre isso foi sequer mencionado pela atividade, visto que o exercício apresentou exclusivamente questões voltadas ao uso dos sinais de pontuação.

Isso também acontece com a tira *n° 06* em que a atividade que a acompanha não aborda questões relacionadas aos sentidos de *vagabundo* trazidos pela tira, a historicidade desse termo e como o utilizamos na contemporaneidade. Da mesma forma que a tira *n° 10* apresenta memoráveis de que aulas inspiram medo, recortando um sentido de susto e terror e isso não é discutido pelo exercício que, também, trata unicamente do uso da crase.

Juntamente com esses resultados de análise, vimos que os sentidos dados à expressão “*Interpretação de texto*” aparecem reescriturados por “*selecionar a melhor alternativa*”, “*acertar a alternativa correta*”, “*ler o texto*”, isso implica em uma redução significativa da complexidade e profundidade do processo de interpretação textual. O foco das atividades estavam mais voltados à escolha de respostas predefinidas do que na exploração das nuances e significados subjacentes aos textos em questão.

Ao longo das análises, também observamos os sentidos das palavras *língua*, *uso* e *reflexão*. Para *língua*, quando relacionada às tiras em análise e atividades relacionadas, tivemos sentidos que remetem a *língua* sempre reportada à Gramática normativa da Língua Portuguesa; *reflexão* remetendo ao sentido de pensar sobre o que a Gramática estipula como correto e *uso* se relacionando à aplicação da normatividade da língua ou por meio de atividades que solicitavam que o aluno reescrevesse determinada frase conforme o padrão formal linguístico ou atividades que requisitavam que o aluno justificasse o emprego da norma.

Faz-se importante mencionar, assim como foi exposto no capítulo de *Delineamento da pesquisa e constituição do corpus*, que 4 das 16 tiras presentes no livro não apresentaram nenhuma atividade que a acompanhasse e apareceram simplesmente dispostas em capítulos cujo eixo é gramatical para servirem como exemplificação do uso de algum tópico gramatical. Assim, temos, mais uma vez, o subaproveitamento de textos (as tiras) no lugar de aproveitá-las para o trabalho de tópicos sociais/culturais diversos e relevantes.

Em resumo, nossas análises revelam não apenas a subutilização das tiras, mas também a limitação das atividades relacionadas a elas, bem como a necessidade de repensar a abordagem didática em relação ao uso das tiras nos materiais didáticos, sobretudo, no livro didático em questão. A riqueza de temas, matérias semânticas e potencialidades educacionais presentes nas tiras não foram plenamente exploradas, o que aponta, mais ainda, para a importância da realização de pesquisas que explorem a materialidade do livro didático, a fim de sugerir melhorias e, conseqüentemente, melhorar a experiência de aprendizado dos alunos

ao promover uma compreensão mais aprofundada da língua, da cultura e discussão de tópicos diversos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o livro didático é um instrumento que assume uma importância significativa na promoção das competências preconizadas pelos documentos normativos brasileiros, sobretudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é:

[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

A BNCC – como documento obrigatório – que rege o currículo da educação pública e privada, estipula que cabe ao componente de Língua Portuguesa fornecer aos estudantes oportunidades que enriqueçam suas habilidades de leitura, escrita e interpretação textual, permitindo-lhes participar de maneira analítica em várias atividades sociais que envolvam a fala, a escrita e outras formas de comunicação. O documento é ainda mais preciso ao definir como habilidade a ser desenvolvida durante a educação regular básica que o aluno seja capaz de:

[...] identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor (BRASIL, 2018, p. 73).

Justamente na direção de verificar se o livro didático propicia atividades eficazes na manutenção e desenvolvimento das habilidades voltadas à Semântica (ainda que não sejam habilidades explícitas especificadamente na BNCC já que este é um documento normativo que sucede o livro didático analisado em questão) que a pesquisa desta dissertação se objetivou. Primeiramente, como visto, buscamos selecionar um livro didático para análise – o livro *Português Linguagens*, volume 3, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – para depois, analisarmos se os exercícios que acompanham as tiras proporcionam atividades voltadas à interpretação do(s) sentido(s) das tiras.

O livro em questão, com edição de 2016, contém um total de 16 tiras distribuídas ao longo dos capítulos de diferentes eixos, dessas 16 tiras, 6 foram analisadas integralmente a fim de respondermos nossa pergunta de pesquisa. Para atingirmos essa finalidade, adotamos como

pressuposto teórico a Semântica do Acontecimento, a qual entende que os sentidos são instaurados pelo acontecimento do dizer, da linguagem, considerando que cada acontecimento é único, ou seja, os sentidos não são fixos. Assim, a enunciação enquanto acontecimento do funcionamento da língua consiste na relação língua e sujeito, uma relação política de embate incessante de sentidos.

A partir desses princípios e por meio dos procedimentos enunciativos de reescrituração e articulação, como também pelo mecanismo de paráfrase, analisamos, inicialmente, para cada tira selecionada, a relação entre o título do capítulo com o enunciado que introduzia a tira a fim de verificarmos os sentidos de “*Interpretação de texto*” e “*Língua: reflexão e uso.*” – os quais são os títulos dos eixos dos capítulos que as tiras estão inseridas no livro em questão. Após essa primeira etapa de análise ser realizada para cada tira, analisamos semanticamente a atividade e a resposta dada à atividade que acompanhava cada uma, com o objetivo de verificarmos se havia uma abordagem semântica relacionada ao texto tira.

Na sequência, analisamos semanticamente o conteúdo da tira e, para cada tira, selecionamos a palavra que norteava o seu desenvolvimento para análise, ou seja, em uma analisamos *democracia*, outra *aula* e, assim, sucessivamente. Todavia, sabe-se que a tira é um texto que consiste em uma única imagem ou quadros sequenciados acompanhados de legenda ou diálogo, com personagens que podem ser humanos, animais antropomórficos ou até objetos personificados, dependendo do estilo e do tema da tira. Isto é, o texto de análise em questão apresenta acompanhamento não verbal e esse acompanhamento estabelece relação de sentido com o texto verbal.

Todavia, vimos ao longo do referencial teórico que a Semântica do Acontecimento não dispõe de mecanismos metodológicos voltados especificadamente para análise de textos multisemióticos, por isso, há a necessidade de fazer uma descrição detalhada da parte não verbal que acompanha a tira e nessa descrição que concentrou-se a análise semântica do conteúdo da tira. Para essa discussão, deduzimos que ainda há muito o que discutir e analisar a fim de contribuir em uma teoria relativamente nova e que está aberta a ampliações.

Concluimos – para a dupla de tiras inseridas em capítulos do eixo *Interpretação textual* – que a abordagem semântica dada a essas tiras (*tira 02* e *tira 10*) foram sempre condicionadas à atividade de múltipla escolha. Além disso, o direcionamento das perguntas foram os mesmos para ambas tiras e todos questionavam acerca da quebra de expectativa que provocava humor. Nessas análises, percebemos que ao se tratar de interpretação textual, o livro condiciona a interpretação à leitura da tira e seleção da melhor alternativa que justifique o humor. Sobre os

sentidos de *humor*, vimos, também, que ele sempre está determinado por *quebra de expectativa*, *surpresa*, *contraste*.

A partir do resultado das análises realizadas para as tiras 02 e 10, podemos elencar algumas problematizações:

1. Ao limitar o leque de respostas aceitáveis, o livro didático pode inibir a criatividade dos alunos, impedindo-os de explorar diferentes abordagens e soluções para um problema. Isso também pode reduzir a capacidade dos alunos de desenvolver habilidades voltadas a interpretação textual, uma vez que não são incentivados a questionar, analisar e formular suas próprias ideias;
2. Ao restringir as respostas a um único conjunto de soluções consideradas corretas, o livro didático pode promover a ideia de que a interpretação textual é fixa e imutável. Isso pode levar os alunos a acreditar que existe apenas uma maneira correta de pensar e limitar seu desenvolvimento intelectual e capacidade de buscar novas perspectivas; quando os alunos são confrontados com respostas unívocas, podem sentir que não têm espaço para expressar suas opiniões e explorar suas próprias ideias. Esse fator pode resultar em desinteresse e falta de motivação, pois não se sentem incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem.

Nas tiras 05, 06 e 12, inseridas em capítulos de eixo gramatical nomeado por “*Língua: reflexão e uso*”, pudemos observar que se considera que a gramática normativa é a base que define e orienta o *uso* da língua, implicando em empregar corretamente as regras gramaticais, além de que a *reflexão* se relaciona somente ao pensamento voltado a acertar um questionamento relacionado a uma questão gramatical.

Assim, tivemos (com exceção da *tira 06*) textos utilizados como pretexto para trabalharem unicamente questões gramaticais voltados à norma-padrão. Depreendemos, assim, com o uso da palavra unicamente, que em nenhum momento houve uma solicitação de resposta voltada à interpretação textual da tira, os sentidos recortados por ela, as considerações e reflexões importantes feitas pelas tiras acerca de tópicos pertinentes voltados à formação cidadã do indivíduo.

Além disso, todos os exercícios que acompanhavam essas tiras seguiram determinado padrão: primeiro solicitam uma reescrita de determinada frase extraída da tirinha e solicita-se para que se empregue regras gramaticais, posteriormente, pedem que para que o aluno justifique o emprego de determinada regra sintática ou ortográfica e, por fim, quando apresentam uma

terceira questão, esta solicita que o aluno explique o sentido – não da tira – mas de determinado verbo presente na tira.

Ao tratarmos da exceção, a *tira 06*, vimos que foi a única que além de apresentar questões voltadas à tópicos gramaticais, solicitou que o aluno respondesse discursivamente (e não em uma configuração de múltipla escolha) acerca da construção do humor no texto. No entanto, apesar de ser uma questão elaborada para se interpretar, a construção do enunciado da atividade já direciona a interpretação do aluno para um recorte específico da tira e, além disso, não explora outras relações de sentido presentes.

Vale ressaltar, ainda, que esta pesquisa não advogada pela extinção do ensino da gramática normativa, nem se tem a intenção de criticar os autores desse material didático. O objetivo, após a realização dessas análises, é apontar (ou considerar) novas direções, sugerindo um enfoque que incorpore tanto à gramática quanto à semântica, principalmente, no contexto dos livros didáticos e, sobretudo, quando relacionado ao texto tira, o qual carrega discussões e reflexões elaboradas sobre questões culturais, sociais, linguísticas, éticas e políticas.

Nesse cenário, sugerimos um estudo que enfatize a investigação sobre como os significados são construídos no interior do texto, especialmente a tira, indo além de uma análise superficial que parece se relacionar à interpretação de texto, quando, na realidade, o foco está na gramática normativa.

Ao considerarmos, ainda, que o exemplar em análise é último livro no qual o aluno da educação regular básica do Ensino Médio tem contato. Verificamos que é fundamental promover uma educação que valorize a leitura e a interpretação de textos, especialmente no que diz respeito a textos que envolvem questões culturais, sociais, linguísticas, éticas e políticas, como as tiras. Percebemos, assim, através das análises realizadas, que as tiras são textos que se adequam para o cumprimento dessa habilidade prevista.

Sendo assim, no que tange às tiras, os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre como as escolhas linguísticas dos autores desses textos contribuem para a construção de significados, incorporando a semântica e promovendo uma compreensão mais profunda de como os significados são construídos nos textos como as tiras. Essa abordagem não apenas atende às diretrizes da BNCC, mas também prepara os alunos para o seu desenvolvimento pleno, princípio que está presente em várias declarações e documentos educacionais ao redor do mundo.

Notamos, por fim, que a abordagem limitada em um capítulo intitulado "*Língua: Reflexão e Uso*", que se restringe exclusivamente às questões gramaticais relacionadas ao uso da norma-padrão, negligencia aspectos essenciais do ensino da língua, justamente voltados à

reflexão e uso. Este enfoque excessivamente prescritivo não apenas desconsidera a complexidade linguística, mas também deixa de promover habilidades cruciais, como a de interpretação de texto.

O papel da língua na sociedade transcende as regras gramaticais estritas; é uma ferramenta de comunicação que carrega significados culturais, sociais e individuais. Portanto, uma abordagem mais holística que integre questões gramaticais com a interpretação de textos, a análise de discursos e a reflexão sobre tópicos pertinentes apresentados pelas tirinhas é fundamental para o desenvolvimento efetivo da competência interpretativa dos estudantes, a fim de capacitar os alunos a se tornarem – utilizando os termos dos PCN's – comunicadores eficazes e leitores críticos em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. M. S. **O humor e a construção do sentido em piadas e tiras cômicas: imagem lúdica dos sujeitos ou disseminação e propagação de preconceitos?**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/156>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Pontes, 2006.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. *In*: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 47-66.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BRASIL. **Histórico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-historico>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretária de Educação Básica – SEB. 1998.
- BRASIL. **PNLD 2016: guia digital**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretária de Educação Básica – SEB. 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, vol. 3. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- GRANZOTTO WERNER, K. C.; STURZA, E. R. A noção de sujeito na semântica do acontecimento. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 56–67, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3010>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- GUIMARÃES, E. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49–68, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637219>. Acesso em: 15 mar. 2023.

- GUIMARÃES, E. **Análise de texto:** procedimentos, análises, ensino. Campinas: Editora RG, 2011.
- GUIMARÃES, E. Domínio semântico de determinação. *In:* GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (Orgs.). **A palavra:** forma e sentido. Campinas: Pontes, 2007.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido:** um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes. 2 ed. 2002b.
- GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes. 2002a.
- GUIMARÃES, E. **Semântica:** enunciação e sentido. Campinas: Pontes, 2018.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- OTA, I. A. S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 25, n. 35, p. p. 211-221, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13607>. Acesso em: 05 fev. 2023.
- PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- SILVA, A. V. da. **O sentido da palavra poesia nas Ciências da Linguagem.** 2012. 131 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- SILVA, J. F. **Cenas repetidas:** sentidos e memórias de gênero no livro didático. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2016.
- SOUZA, D. S. **Sentidos de impeachment no caso Dilma Rousseff:** um estudo semântico. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA. 2019. Disponível em: <https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/166>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- VENTURA, A. A TIRA E SEUS SENTIDOS: UM ESPAÇO DE ENUNCIAÇÃO ANALISADO PELO LIVRO DIDÁTICO? Análise semântica em uma tira e seus respectivos exercícios em livros didáticos adotados para o ensino de Língua Portuguesa. *In:* WOTCKOSKI, R. B.; CHINAGLIA, J. P. F.; NOCCIOLI, C. A. M. (org.). **EDUCAÇÃO NO BRASIL E A SUA CONJUNTURA:** tendências, desafios e perspectivas. Franca: Ribeirão Gráfica Editora, 2022. p. 184-200.
- VENTURI, I. V. G. **A História do Ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos:** a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999). 2004. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13713>. Acesso em: 07 set. 2023.