



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANA PAULA FERREIRA DE MENDONÇA

**TELENOVELA E LEITURA:**  
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE ANÁLISE  
SEMIÓTICA NO ENSINO MÉDIO

ANA PAULA FERREIRA DE MENDONÇA

**TELENOVELA E LEITURA:  
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE ANÁLISE  
SEMIÓTICA NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Loredana Limoli.

Londrina  
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

M539te	<p>Mendonça, Ana Paula Ferreira de. Telenovela e leitura: reflexões sobre uma prática de análise semiótica no ensino médio/ Ana Paula Ferreira de Mendonça. – Londrina, 2013. 272 f.: il.</p> <p>Orientador: Loredana Limoli. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013. Inclui bibliografia</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Televisão – Semiótica – Teses. 3. Telenovelas – Teses. 4. Leitura – Teses. I. Limoli, Loredana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p>CDU 806.90:37.02</p>
--------	---

ANA PAULA FERREIRA DE MENDONÇA

**TELENOVELA E LEITURA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE  
ANÁLISE SEMIÓTICA NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Loredana Limoli  
UEL – Londrina – PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Teixeira  
UFF – Niterói – RJ

---

Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann  
UNIFRAN – Franca – SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucinea Aparecida de Rezende  
UEL – Londrina – PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alba Maria Perfeito  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 02 de abril de 2013.

Ao meu querido pai, Joice (*in memoriam*),  
exemplo de luta e ensinamento de vida.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Loredana Limoli, que me revelou, com dedicação e sabedoria, o belo caminho da semiótica; que, com generosidade, dividiu conhecimentos e, sem medir esforços, contribuiu imensamente para a realização deste trabalho. À amiga Lore, que desde os tempos de graduação, acolheu-me, carinhosamente. Obrigada pela cumplicidade e parceria.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Teixeira, ao Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucinea Aparecida de Rezende e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alba Maria Perfeito, pela leitura cuidadosa e pelas significativas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

À querida Alba Maria Perfeito, pelo carinho com que me acompanha desde o mestrado.

Ao Fernando, Bernardo, Danaê e Martim, pela amizade e apoio.

Aos colegas que participam dos projetos de pesquisa coordenados pela Prof<sup>a</sup>. Loredana, pelo bom trabalho realizado em equipe. Agradeço em especial ao parceiro Renan, pela ajuda na organização capítulos de novela e à Maria Alzira de Carvalho Santos, companheira de todas as horas.

Ao Colégio de Aplicação da UEL e, especialmente, à professora Neide Biodere, cujo olhar sensível contribuiu grandemente para minha pesquisa em sala de aula.

À Durva, pelos bons momentos.

Aos meus pais, irmãos, avós e tios, pelo amor incondicional.

Ao meu sobrinho Guilherme, pela renovação da alegria.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Rosely Fernandes Lopes e Rosemeri Francisquini Silvano, pelo seu atendimento sempre dedicado.

À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Como é bom ter vindo de tão longe, estar agora  
caminhando  
Pensando e respirando no meio de pessoas desconhecidas  
Como é bom achar o mundo esquisito por isso, muito  
esquisito mesmo  
E depois sorrir levemente para ele com seus mistérios...  
Que coisa maravilhosa, exclamar. Que mundo maravilhoso,  
exclamar.  
Como tudo é tão belo e tão cheio de encantos!  
Olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais  
pequenas,  
E descobrir em todas uma razão de beleza.  
Agradecer a Deus, que a gente ainda não sabe amar direito,  
A harmonia que a gente sente, vê e ouve.  
A beleza que a gente vê saindo das rosas; a dor saindo das  
feridas.  
Agradecer tanta coisa que a gente não pode acreditar que  
esteja acontecendo.

Manoel de Barros

MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. **Telenovela e leitura**: reflexões sobre uma prática de análise semiótica no ensino médio. 2013. 272 f. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## RESUMO

Visando à utilização da semiótica greimasiana no ensino de língua portuguesa, numa proposta de ampliação da competência de leitura e expressão oral e escrita dos alunos de ensino médio, apresenta-se uma experiência didática realizada numa classe de segundo ano, numa escola pública da cidade de Londrina, Paraná. A partir de um *corpus* constituído por telenovelas de grande audiência, estabelecemos parâmetros de conduta, que se pautaram na conjugação entre o que é prescrito pelas orientações curriculares do ensino médio e o interesse do público adolescente por textos sincréticos. Tendo em vista a complexidade da teoria semiótica, optamos por uma simplificação dos conceitos básicos, relativos aos três níveis do percurso gerativo do sentido, didatizando-os, a fim de fornecer aos alunos um instrumental ao mesmo tempo eficaz e adaptado às necessidades do ensino de língua portuguesa. Para uma iniciação ao tratamento dos níveis discursivo e profundo, apoiamo-nos na proposta de montagem dos campos lexicais formulada por Georges Maurand (1992). No que diz respeito à análise das novelas, no intuito de segmentarmos o *corpus* escolhido, de forma a tornar possível o tratamento da linguagem e abri-lo para amplos horizontes de ação pedagógica, elegemos os seguintes aspectos, dentre as várias possibilidades: a) temática; b) linearidade discursiva c) trama, enigma e suspense d) núcleos de personagens. Os capítulos foram gravados, editados e, uma vez selecionadas as cenas escolhidas para o trabalho em sala de aula, foram realizadas transcrições dos diálogos principais. No tocante à imagem visual, que se alia prioritariamente ao verbal para constituir o sincretismo de linguagens presente na telenovela, apelamos para conceitos advindos das teorias de comunicação, em particular as noções básicas de morfologia e sintaxe televisual, tais como: enquadramento, posição da câmera, movimento, iluminação, entre outras. No desenvolvimento da proposta foram utilizados excertos de capítulos e frames de telenovelas, recortes de revistas especializadas e demais materiais escritos do *clipping*, bem como as sinopses fornecidas pela emissora de TV. Com o objetivo de verificar a aquisição do instrumental semiótico pelos alunos e seu desenvolvimento nas habilidades de leitura, foram elaborados exercícios de análise, cujos resultados foram comentados ao longo do trabalho.

**Palavras-chave:** Telenovela. Semiótica. Ensino de língua portuguesa. Leitura. Produção de texto.

MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. **Soap Opera and Reading: reflection about a pratic of Semiotics analysis in high school.** 2013. 272 p. (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina 2013.

## ABSTRACT

The aim of this research was to use the Greimasian Semiotics in the learning of Portuguese language, in a proposal of improvement of both the reading competence and oral and written expression of high school students. It is presented a didactic experience performed in a second year level group in a public high school in Londrina, Parana state. From a corpus consisting of highly rated soap operas, we established parameters of conduct, which were based on the combination between what is recommended by the High School Curriculum Parameters and the teen's interest by syncretic texts. Due to the complexity of the Semiotics Theory we chose a simplification of the basic concepts regarding to the three levels of the generative trajectory of meaning, in order to provide students an instrumental while effective and adjusted to the needs of Portuguese teaching. For an introduction to the treatment of the discursive and deep levels, we based on the proposal of setting up of lexical fields formulated by Georges Maurand (1992). Regarding the analyses of soap operas, it was necessary to segment the chosen corpus in a way to make it possible the treatment of language, and open it to wide horizons of pedagogical action. On this way, we chose the following aspects among the various possibilities: a) Thematic, b) discursive linearity, c) plot, mystery and thriller, d) core of characters. The chapters had been recorded, edited, and once the chosen scenes to be worked in class were selected, it was performed the transcriptions of the major dialogues. Regarding to visual image, which is specially allied to verbal one to build up soap operas language syncretism, we used concepts from the communication theories, especially basic notions of morphology and syntax, such as: camera position, motion, lighting, among others. During the development of this proposal it was used excerpt of chapters and frames of soap operas, clipping of specialized magazines and other written materials from clipping, as well synopsis previously furnished by the television station. It had being elaborated exercises of analysis, in order to verify the acquisition of both semiotic instrumental by the students and their development in reading abilities, which the results were commented throughout this research.

**Key words:** Soap opera. Semiotics. Portuguese language teaching. Reading. Written production.

MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. **Feuilleton télévisé et lecture: réflexions sur une pratique d'analyse sémiotique à l'enseignement secondaire.** 2013. 272 f. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## RÉSUMÉ

Dans le but de vérifier les possibilités d'utilisation de la théorie sémiotique d'inspiration greimasienne dans l'enseignement de la langue portugaise, à fin de promouvoir l'augmentation de la compétence de lecture et expression écrite des élèves de l'enseignement secondaire, ce travail présente une expérience didactique réalisée dans une classe de première, appartenant à une école publique de la ville de Londrina, située dans l'état du Parana. À partir d'un *corpus* constitué de feuilletons télévisés de grande audience, nous avons établi des paramètres pour la conduite en classe, basés sur le croisement de deux facteurs: d'un côté, ce qui est prescrit para les instructions officielles de l'enseignement secondaire au Brésil; de l'autre, l'intérêt manifesté par les adolescents pour les textes syncrétiques. Vue la complexité de la théorie sémiotique, nous avons procédé à une simplification des concepts base qui décrivent les trois niveaux du parcours génératif, en les didactisant, dans le but de pouvoir fournir aux élèves des instruments d'analyse en même temps efficaces et adaptés à l'enseignement de leur langue maternelle. Pour le traitement des niveaux discursif et profond, nous avons eu recours à la méthodologie de montage des champs lexicaux mise en œuvre par Georges Maurand (1992). En ce qui concerne l'analyse des feuilletons, à fin de pouvoir segmenter le *corpus* choisi, de façon à rendre possible le traitement du langage et le tourner vers des horizons très divers, ouverts par l'action pédagogique, nous avons sélectionné les aspects suivants, parmi d'autres possibilités: a) thématique b) linéarité discursive c) récit, énigme et suspense d) groupement de personnages. Les épisodes ont été enrégistrés, édités et les principaux dialogues des scènes sélectionnées pour le travail en classe ont été transcrits. Quant à l'image visuelle, qui s'allie de façon prioritaire au langage verbal pour constituer le syncrétisme propre au feuilleton télévisé, nous avons fait appel aux concepts provenant de la théorie de la communication, notamment les notions de base de la morphologie et de la syntaxe télévisuelles, à savoir: cadrage, position et mouvements de caméra, éclairage, parmi d'autres. Au cours de la recherche, nous avons utilisé des extraits de feuilleton, quelques revues et matériaux écrits du domaine de spécialité qui constituent le *clipping*, ainsi que les synopsis fournis par la chaîne de télévision. Ayant pour but vérifier l'acquisition des outils sémiotiques par les élèves et mesurer leur progrès en ce qui concerne les capacités de lecture, nous avons élaboré des exercices d'analyse, dont les résultats sont commentés au long du travail de recherche.

**Mots-clés:** Feuilleton télévisé. Sémiotique. Lecture. Production de texte. Enseignement du portugais.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – The Kiss.....	100
<b>Figura 2</b> – Referência ao clã dos Gouveia.....	101
<b>Figura 3</b> – Lixo reciclado: LEAR .....	101
<b>Figura 4</b> – Alusão à família italiana <i>Mattoli</i> .....	101
<b>Figura 5</b> – Alusão à região da Toscana .....	101
<b>Figura 6</b> – Isotopia da paixão amorosa.....	102
<b>Figura 7</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 1 .....	105
<b>Figura 8</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 2.....	105
<b>Figura 9</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 3.....	105
<b>Figura 10</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 4.....	105
<b>Figura 11</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 5.....	105
<b>Figura 12</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 6.....	105
<b>Figura 13</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 7.....	105
<b>Figura 14</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 8.....	105
<b>Figura 15</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 9.....	105
<b>Figura 16</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 10.....	106
<b>Figura 17</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 11.....	106
<b>Figura 18</b> – Clara e Totó na Toscana Seq. 12.....	106
<b>Figura 19</b> – O enigma de Gerson Seq.1 .....	110
<b>Figura 20</b> – O enigma de Gerson Seq.2 .....	110
<b>Figura 21</b> – O enigma de Gerson Seq.3 .....	110
<b>Figura 22</b> – O enigma de Gerson Seq.4 .....	110
<b>Figura 23</b> – Rita/Nina.....	115
<b>Figura 24</b> – Nina/Rita.....	115
<b>Figura 25</b> – Vingança.....	116
<b>Figura 26</b> – Ivana.....	118
<b>Figura 27</b> – Muricy .....	118
<b>Figura 28</b> – Carminha .....	118
<b>Figura 29</b> – Quarto de Carminha Seq. 1 .....	122
<b>Figura 30</b> – Quarto de Carminha Seq. 2.....	122
<b>Figura 31</b> – Quarto de Carminha Seq. 3.....	122
<b>Figura 32</b> – Quarto de Nina Seq. 1 .....	123

<b>Figura 33</b> – Quarto de Nina Seq. 2 .....	123
<b>Figura 34</b> – Quarto de Nina Seq. 3 .....	123
<b>Figura 35</b> – Nina obriga Carminha a provar da comida Seq. 1 .....	124
<b>Figura 36</b> – Nina obriga Carminha a provar da comida Seq.2 .....	124
<b>Figura 37</b> – Carminha obriga Janaina a provar da comida Seq.1 .....	124
<b>Figura 38</b> – Carminha obriga Janaina a provar da comida Seq.2.....	124
<b>Figura 39</b> – Manchete editada do jornal Folha de Londrina.....	134
<b>Figura 40</b> – Manchete do jornal Folha de Londrina .....	135
<b>Figura 41</b> – Tereza Cristina empurra o mafioso Seq. 1 .....	139
<b>Figura 42</b> – Tereza Cristina empurra o mafioso Seq. 2 .....	139
<b>Figura 43</b> – Tereza Cristina empurra o mafioso Seq. 3 .....	139
<b>Figura 44</b> – Nazaré empurra o marido Seq 1.....	139
<b>Figura 45</b> – Nazaré empurra o marido Seq 2.....	139
<b>Figura 46</b> – Nazaré empurra o marido Seq 3.....	139
<b>Figura 47</b> – Modelo de um capítulo de telenovela .....	149
<b>Figura 48</b> – Close no título de uma cena de telenovela.....	149
<b>Figura 49</b> – Título original da cena <i>Max tenta convencer Carminha a aceitar</i> <i>sequestro</i> .....	152
<b>Figura 50</b> – Favela da Rocinha.....	168
<b>Figura 51</b> – Positano, Itália .....	170
<b>Figura 52</b> – Banco frente ao mar .....	172
<b>Figura 53</b> – <i>O Quarto em Arles</i> , de Van Gogh.....	185
<b>Figura 54</b> – <i>Valores Pessoais</i> , de René Magritte.....	185
<b>Figura 55</b> – Para que servem os pronomes?.....	196
<b>Figura 56</b> – Tirinha Laerte.....	198
<b>Figura 57</b> – Olenka seduz Aauto Seq. 1 .....	209
<b>Figura 58</b> – Olenka seduz Aauto Seq. 2 .....	209
<b>Figura 59</b> – Olenka seduz Aauto Seq. 3 .....	209
<b>Figura 60</b> – Olenka seduz Aauto Seq. 4 .....	209
<b>Figura 61</b> – Olenka seduz Aauto Seq. 5 .....	209
<b>Figura 62</b> – Olenka seduz Aauto Seq. 6 .....	209
<b>Figura 63</b> – Lixão da Carminha Seq. 1 .....	238
<b>Figura 64</b> – Lixão da Carminha Seq. 2 .....	238
<b>Figura 65</b> – Lixão da Carminha Seq. 3 .....	238

<b>Figura 66</b> – Lixão da Carminha Seq. 4 .....	238
<b>Figura 67</b> – Lixão da Carminha Seq. 5 .....	239
<b>Figura 68</b> – Lixão da Carminha Seq. 6 .....	239
<b>Figura 69</b> – Lixão da Carminha Seq. 7 .....	239
<b>Figura 70</b> – Lixão da Carminha Seq. 8 .....	239
<b>Figura 71</b> – Lixão da Carminha Seq. 9 .....	239
<b>Figura 72</b> – Lixão da Carminha Seq. 10 .....	239
<b>Figura 73</b> – Lixão da Carminha segmentado .....	241
<b>Figura 74</b> – Lixão da Carminha: Detalhe .....	242
<b>Figura 75</b> – Lixão da Carminha: Escola Municipal .....	242
<b>Figura 76</b> – Abertura <i>Passione</i> Seq. 1 .....	243
<b>Figura 77</b> – Abertura <i>Passione</i> Seq. 2 .....	243
<b>Figura 78</b> – Abertura <i>Passione</i> Seq. 3 .....	243
<b>Figura 79</b> – Abertura <i>Passione</i> Seq. 4 .....	243
<b>Figura 80</b> – Abertura <i>Passione</i> Seq. 5 .....	244
<b>Figura 81</b> – Músico em primeiro plano .....	245
<b>Figura 82</b> – Lixo em segundo plano .....	245
<b>Figura 83</b> – Matéria editada: "Jogo sujo só até 2014" .....	246
<b>Figura 84</b> – Jogo sujo só até 2014 .....	247
<b>Figura 85</b> – Plano Geral .....	248
<b>Figura 86</b> – Plano de Conjunto .....	248
<b>Figura 87</b> – Plano Médio .....	249
<b>Figura 88</b> – Plano Americano .....	249
<b>Figura 89</b> – Close-up .....	250

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Percurso Gerativo do Sentido.....	38
<b>Quadro 2</b> – Quadro de ocorrências – <i>Fred convida Myrna para jantar</i> .....	144
<b>Quadro 3</b> – Quadro de ocorrências – <i>O mais lento pode vencer a corrida</i> .....	161
<b>Quadro 4</b> – Quadro de ocorrências – <i>Tufão tira Leleco da cadeia</i> .....	164
<b>Quadro 5</b> – Quadro de ocorrências – <i>Clipe Vida de Empreguete</i> .....	175
<b>Quadro 6</b> – Quadro de ocorrências – tematização de cenas de <i>Avenida Brasil</i> .....	176
<b>Quadro 7</b> – Quadro de ocorrências – tematização e figurativização em diferentes espaços de <i>Avenida Brasil</i> .....	178
<b>Quadro 8</b> – Quadro de ocorrências – tematização e figurativização em diferentes núcleos de <i>Avenida Brasil</i> .....	179
<b>Quadro 9</b> – Quadro de ocorrências – tematização de dois núcleos de personagens em <i>Avenida Brasil</i> .....	180
<b>Quadro 10</b> – Quadro de ocorrências – figurativização de dois núcleos de personagens em <i>Avenida Brasil</i> .....	181
<b>Quadro 11</b> – Quadro de ocorrências – Refacção da cena <i>O sequestro de Tufão (parte 1)</i> .....	218
<b>Quadro 12</b> – Quadro de ocorrências – Refacção da cena <i>O sequestro de Tufão (parte 2)</i> .....	220
<b>Quadro 13</b> – Quadro de ocorrências – Refacção da cena <i>Olenka seduz Adauto</i> .....	222
<b>Quadro 14</b> – Quadro de ocorrências – Campos lexicais da cena <i>Carminha convence Lúcio a se livrar de Max</i> .....	225
<b>Quadro 15</b> – Quadro de ocorrências – Campos lexicais de ordem actorial.....	228
<b>Quadro 16</b> – Quadro de ocorrências – Campos lexicais de ordem temporal .....	229
<b>Quadro 17</b> – Quadro de ocorrências – Campos lexicais de ordem espacial .....	230
<b>Quadro 18</b> – Quadro de ocorrências – Campos lexicais do tema <i>Liberdade</i> .....	230
<b>Quadro 19</b> – Quadro de ocorrências – levantamento dos campos lexicais .....	231
<b>Quadro 20</b> – Quadro de ocorrências – Refacção dos campos lexicais da cena <i>Carminha convence Lúcio a se livrar de Max</i> .....	232

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS	Alunos
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
EM	Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PN	Programa Narrativo
PQ	Pesquisadora
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TIT	Professora Titular
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 SEMIÓTICA: UMA CIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO</b> .....	29
1.1 O PROJETO SEMIÓTICO .....	29
1.2 O PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO .....	36
1.2.1 Narratividade .....	39
1.2.2 Temas e Figuras .....	41
1.2.3 O Nível Fundamental .....	42
1.3 A ENUNCIÇÃO .....	44
<b>2 A SEMIÓTICA E A TELENOVELA NA ESCOLA</b> .....	46
2.1 SEMIÓTICA NA ESCOLA .....	46
2.2 A IMAGEM NA ESCOLA .....	51
2.3 A TELENOVELA NA ESCOLA: UM TERRITÓRIO INEXPLORADO .....	60
2.4 DA TELENOVELA PARA A ESCOLA: A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA .....	67
2.5 FIGURATIVIDADE: ABORDAGEM PELOS CAMPOS LEXICAIS .....	70
2.5.1 Estabelecimento das Principais Redes Semânticas do Texto .....	73
2.5.2 Segmentação do Texto em Sequências .....	74
2.5.3 Reconhecimento de Estruturas Narrativas, Enunciativas e Argumentativas .....	75
<b>3 ANÁLISE DE TELENOVELAS</b> .....	78
3.1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS ANALISADO .....	78
3.2 O EXAME DAS PAIXÕES EM BELÍSSIMA: A VAIDADE .....	85
3.3 O MERCHANDISING COMERCIAL EM BELÍSSIMA .....	91
3.4 EXAME DAS PAIXÕES EM PASSIONE: A EXALTAÇÃO DO AMOR .....	100
3.5 VERIDICÇÃO E SUSPENSE EM PASSIONE: O ENIGMA DE GERSON .....	108
3.6 DISCURSIVIZAÇÃO EM AVENIDA BRASIL: MOCINHAS OU VILÃS? .....	113
<b>4 DIÁRIOS DE PESQUISA</b> .....	128
4.1 ENCONTRO 1 .....	128
4.2 ENCONTRO 2 .....	140

4.3	ENCONTRO 3 .....	147
4.4	ENCONTRO 4 .....	158
4.5	ENCONTRO 5 .....	164
4.6	ENCONTRO 6 .....	167
4.7	ENCONTRO 7 .....	177
4.8	ENCONTRO 8 .....	183
4.9	ENCONTRO 9 .....	188
4.10	ENCONTRO 10 .....	192
4.11	ENCONTRO 11 .....	214
4.12	ENCONTRO 12 .....	224
4.13	ENCONTRO 13 .....	228
4.14	ENCONTRO 14 .....	231
4.15	ENCONTRO 15 .....	237
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>251</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>256</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>260</b>
	<b>APÊNDICE A</b> Questionário .....	<b>261</b>
	<b>APÊNDICE B</b> –Transcrição da cena "Muricy e Adauto querem dormir juntos" – 21-04-2012 .....	<b>262</b>
	<b>APÊNDICE C</b> –Apoiando-se no diálogo transcrito, monte seus campos lexicais .....	<b>263</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>264</b>
	<b>ANEXO A</b> –Fábula <i>O Lobo e a Cegonha</i> , de La Fontaine.....	<b>265</b>
	<b>ANEXO B</b> –Fábula <i>O Lobo e o Cão</i> .....	<b>266</b>
	<b>ANEXO C</b> –Transcrição do diálogo <i>O sequestro de Tufão</i> .....	<b>267</b>
	<b>ANEXO D</b> –Transcrição da cena <i>Olenka seduz Adauto</i> .....	<b>269</b>
	<b>ANEXO E</b> – Transcrição da cena <i>Santiago mata Nilo</i> .....	<b>270</b>
	<b>ANEXO F</b> – Depois – Marisa Monte .....	<b>271</b>
	<b>ANEXO G</b> –Catadores de lixo, que ficou famoso em novela, reclamam de abandono.....	<b>272</b>

## INTRODUÇÃO

A variedade de gêneros discursivos é uma das exigências constantes dos documentos oficiais da Educação Nacional, visando à ampliação das competências comunicativas mediadas pela escola, antes bastante centradas em textos literários. Livros didáticos e práticas escolares originais e criativas têm procurado atender a essas exigências, promovendo a inclusão de textos de diferentes naturezas, tais como as HQs, textos humorísticos, reportagens, receitas culinárias, teatro, música e cinema, apenas para citar alguns exemplos dessa diversidade. No entanto, alguns gêneros de grande circulação no meio jovem ainda encontram resistência na escola, seja por uma espécie de preconceito contra a qualidade artística e/ou educativa desses produtos, seja por uma dificuldade prática, técnica ou teórica em implantá-los como meio de acesso ao conhecimento. Dentre os “esquecidos” da escola, encontramos a telenovela, produto genuinamente nacional, de ampla difusão e enorme adesão do público jovem.

No cenário televisivo brasileiro, a telenovela ocupa um lugar de destaque: na maior emissora do país, a Rede Globo, por exemplo, são exibidas, diariamente, quatro novelas, totalizando, até os dias atuais, cerca de quatrocentas produções. A novela é, desde a década de 1980, o maior gênero de exportação da televisão nacional, sendo vendida para mais de cento e vinte países. Usando uma receita já consolidada, as novelas seduzem o telespectador para que acompanhem a trama até o fim, servindo-se de uma construção dramática simples, privilegiando tipos humanos comuns, situações possíveis de serem vividas ou vivenciadas, estados de alma que combinam o humor, a simplicidade e a afetividade. Enfim, pode-se dizer que as produções da teledramaturgia brasileira obtêm êxito por trabalharem muito bem os “valores universais que se abrigam nos focos dramáticos e no comportamento dos personagens” (MELO, 1988, p. 56).

Assim, numa fórmula que se reproduz até os dias de hoje, a telenovela brasileira caracteriza-se por explorar enredos de fácil aceitação pelo público, onde o apelo para emoções simples é uma constante. A intenção é conduzir o telespectador pelos caminhos da comunicação fácil, que não gera problemas de compreensão. Ainda hoje, repetem-se muitos dos antigos chavões, só que apresentados numa embalagem mais moderna.

Originada nos folhetins romanescos que remontam ao século XIX e tendo-se beneficiado das influências das radionovelas aqui chegadas na década de 40, a telenovela brasileira é, muito provavelmente, o gênero ficcional mais difundido, hoje, no território nacional. Milhões de telespectadores têm acesso a ela, de segunda a sábado, na telinha da sala de jantar. Os mesmos telespectadores e outros que, eventualmente, não puderam ou quiseram assistir a alguns capítulos, são diariamente bombardeados com notícias que circulam pela mídia escrita e televisiva, e que abordam desde as particularidades da vida íntima dos participantes da novela, até as discussões sobre este ou aquele desfecho possível para os muitos acontecimentos dramatizados na tela. Nenhuma obra literária no Brasil, nem os chamados *best sellers*, jamais conquistou, em número de leitores ou em fidelidade de leitura, o êxito obtido por uma única produção telenovelistica. Assim, por sua intensa comercialização e calorosa recepção, é curioso pensar que a telenovela ainda não tenha encontrado seu espaço no domínio escolar, principalmente numa época em que as propostas de ensino incorporam não apenas a diversidade de textos e discursos, como também a atualidade da comunicação.

A questão da possível inserção do gênero “telenovela” na educação nacional atinge facilmente os limites da dificuldade e do adiamento, em razão de algumas características limitantes: a) custo e dificuldade de gravação dos capítulos; b) duração da novela (cerca de oito meses); c) não-concomitância do capítulo com a atividade escolar; d) exclusão da lista de obras exigidas nos exames vestibulares e) manuseio e manutenção dos equipamentos; f) pouca difusão de teorias mediadoras; g) pouca familiaridade dos professores com o texto sincrético h) preconceito contra a qualidade artística das novelas.

Das características limitantes apontadas acima, optamos por selecionar as três últimas, numa breve discussão sobre a importância da visualidade no mundo de hoje, o valor artístico dos textos circulantes na mídia e a capacitação de professores. Quanto às demais, teremos oportunidade de discuti-las ao longo deste trabalho.

Começamos por salientar a ideia de que não é mais possível sustentar o verbocentrismo na escola, como única forma de acesso ao conhecimento. Primeiro, porque recorrer estritamente ao verbal para ampliar saberes escolares parece uma prática totalmente afastada das discussões pedagógicas mais

atuais, que preconizam a utilização de outras linguagens e códigos, de natureza não-verbal. Conforme afirmam Limoli e Mendonça:

Desde que bem utilizada, a imagem é vista como uma ferramenta que pode auxiliar de forma consistente o ensino de leitura e, quem sabe, contribuir para reverter o quadro de insuficiências no desempenho de nossos jovens leitores (LIMOLI; MENDONÇA, 2009, p. 552).

A informação visual, cujo significante básico é a imagem, desempenha um papel primordial como instrumento mediador nos processos de ensino/aprendizagem. Conteúdos podem-se tornar mais claros, senão mais palatáveis, quando veiculados por um desenho, gráfico ou fotografia, por exemplo. O grau de compreensão parece ampliar-se quando o objeto de conhecimento se aproxima de uma maior visualidade. Os próprios livros didáticos apoiam-se nessa hipótese, quando inserem nos textos imagens explicativas, complementares ao estudo.

A segunda razão para combatermos a hegemonia do verbocentrismo na escola, e a conseqüente centralização na escrita, reside no fato de que o jovem de hoje tem uma convivência intensa e pacífica com o texto imagético, seja na televisão, na internet, nos jogos eletrônicos, no cinema. O jovem que hoje frequenta o ensino médio já é um “nativo digital”, expressão criada por Marc Prensky em 2001, que indica a familiaridade desse jovem com o mundo dos computadores e *games*, desde a tenra infância. Ao mesmo tempo em que esse jovem familiarizou-se com o texto sincrético, amplamente difundido em sua esfera de ação, distanciou-se da leitura tradicional, exigida pela escola, por considerá-la enfadonha e obsoleta. Para boa parte dos brasileiros que cursam o ensino médio, a literatura é apenas uma obrigação escolar, um dever-fazer ligado a uma etapa angustiante da vida, que precede seu ingresso numa universidade. Tornar a leitura do livro mais interessante, transformá-la em aprendizagem significativa, não é tarefa fácil e talvez não esteja ao alcance de todas as escolas, nem de todas as metodologias empregadas na atualidade. Mas uma das chaves para conseguirmos transpor a barreira do desinteresse pelo livro, de modo geral, parece-nos estar justamente na leitura de textos sincréticos, que aliam a imagem ao verbal e possibilitam a abertura de diálogo entre as linguagens. Nesse sentido, a televisão pode-se tornar uma grande aliada:

A televisão e outras formas de mídia são professores naturais pelos quais elas têm atração. A questão é saber o que ensinam. Se conseguirmos usar o poder da televisão e de outras mídias para promover ensinamentos sobre a escrita, números, ambiente e diversidade, [...], poderemos utilizar “esse tempo livre” em frente à tv para fomentar o amor ao aprendizado. Isso ajudará não apenas no desempenho escolar, mas também no futuro da criança (KNELL, 2007, p.11).

Dentre as várias possibilidades de trabalho com a TV, a telenovela desponta como uma alternativa privilegiada, já que faz parte da vida familiar e está presente em praticamente todos os lares brasileiros. Assim como os adultos, muitos adolescentes acompanham as “boas” novelas – as de grande audiência – conhecem seus enredos, divertem-se com sua própria expectativa em desvendar segredos e mistérios, que são a tônica da dramaturgia brasileira. Muitos desses jovens, geralmente apontados como maus leitores de livros, como apontam os resultados do SAEB e Prova Brasil, aceitam com prazer “ler” uma telenovela, participar da desconstrução desse texto, que também é visual e sonoro, além de atual.

O interesse pelas novelas é incontestável, como mostram os altos índices de audiência, principalmente da chamada “novela das oito” e o monitoramento constante das emissoras sobre o público jovem, não mais exclusivamente feminino, como nos tempos do folhetim<sup>1</sup>. Além disso, novelas têm um baixo custo para o consumidor, são em geral divertidas e cada vez mais incorporam temas atuais, de interesse para a constituição da cidadania.

O incremento da tecnologia trouxe recursos antes impensáveis para as produções de telenovela. Hoje, a qualidade técnica desse produto compete com o que há de melhor em cinema e vídeo, e o valor artístico das novelas foi ampliado pelo cuidado estético de muitos diretores. Se ainda não podemos comparar em qualidade as novelas aos clássicos da literatura, muitas delas não ficam nada a dever à chamada “pequena literatura”, que, nem por isso (nem por ser pequena...) deixou de fazer parte dos currículos escolares.

Resta-nos ainda comentar, nesta introdução e justificativa do trabalho, o papel do professor nesse tipo de prática pedagógica, que aqui apresentamos.

---

<sup>1</sup> O IBOPE calculou que o público masculino das telenovelas fica em torno de 30 a 40% da audiência total (AIDAR, 2001, apud ALMEIDA, 2003, p. 31).

Se, de um lado, temos os nativos digitais, prontos para encararem com tranquilidade e competência os desafios da imagem, de outro lado temos os “imigrantes” (PRENSKY, 2011), aqueles que se converteram recentemente à tecnologia e ainda tateiam sobre manuais de utilização, perdem-se ao navegar no mar revolto da internet e falam a linguagem digital “com forte sotaque”. Desse lado estão, certamente, muitos professores do ensino médio atual, e é natural que alguns se sintam apreensivos diante da possibilidade de trabalhar com algo que escape ao tradicional quadro de giz. Na verdade, no caso do ensino de língua portuguesa, o que falta aos professores, de maneira geral, não é a convivência com a máquina, nem o domínio de seu manuseio, porque a televisão já é familiar a todos nós e, no caso que nos interessa de perto, já está disponível em todas as salas de aula do Estado do Paraná. O que lhes falta é uma segurança teórica para embasar sua prática, e essa deficiência poderia – e deveria – ser atenuada com uma formação também voltada para teorias que dessem conta do tratamento da imagem. Por isso, causa-nos certa surpresa a recusa de teorias sólidas como a semiótica, ausentes das diretrizes curriculares e, mais ainda, da práxis educacional. Desconhecemos se há razões comerciais ou políticas para o afastamento da semiótica do rol das teorias aplicáveis ao ensino de nível médio. Embora reconhecendo a complexidade da teoria, esse argumento, muitas vezes ouvido nos meios acadêmicos, não justifica o descaso para com uma teoria que, ao lado de outras, também oferece eficazes ferramentas de análise.

Preocupados, então, em atender à demanda crescente por textos sincréticos, optando por uma teoria que acreditamos ser adequada aos nossos objetivos e, pensando em tirar do ostracismo o gênero telenovela, para sobre ele fazer incidir um olhar criativo, propomos este trabalho, que deverá ir ao encontro das aspirações de outros estudiosos, igualmente preocupados com a situação ainda nada tranquilizadora do ensino médio brasileiro.

A análise e a interpretação da telenovela têm como finalidade última a veiculação pedagógica no ensino/aprendizagem de língua materna, mais especificamente nas atividades de leitura. Trabalhar com a leitura em situação de ensino significa pesquisar a maneira como os estudantes produzem sentidos a partir de suas experiências individuais. Sobre a leitura, Greimas faz apontamentos que para nós são esclarecedores:

...ela é essencialmente uma semiose, uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos. Vê-se imediatamente que tal *performance* pressupõe uma competência do leitor, comparável, ainda que não necessariamente idêntica, à do produtor do texto (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 281).

Trata-se, portanto, de investigar se a competência de leitura dos alunos está adequadamente constituída; e de fornecer os subsídios necessários para prover a eventuais falhas no processamento semiótico da mensagem, agindo sobre a experiência individual e coletiva, por meio de instrumentalização pertinente.

Nesse sentido, o trabalho pode ser pensado em três dimensões: dimensão literária – a telenovela parte de um *script*, ou seja, de um texto escrito que contém os mesmos elementos narrativos e discursivos que qualquer outro texto; dimensão teatral – a novela é encenada, teatralizada. Assim elementos como o figurino, a gestualidade, modulações de voz etc... são passíveis de observação; dimensão televisual – a novela é especificamente audiovisual e se aparenta a outros tipos de produção televisiva. Nessa dimensão, o enquadramento, a posição de câmera, iluminação, são elementos que acrescentam sentidos ao texto dramatizado.

Norteados pelas questões acima, apresentamos o objetivo geral da pesquisa:

- Analisar telenovelas com vistas a verificar habilidades de leitura e produção de texto no ensino médio, tendo como referencial teórico a semiótica greimasiana.

Como objetivos específicos, temos:

- Instrumentalizar os alunos para o tratamento semiótico de textos verbais e não-verbais
- Aplicar a teoria semiótica à análise de telenovelas
- Elaborar material de apoio pedagógico para o ensino de língua portuguesa no nível médio, utilizando o texto teledramatúrgico, visando aumentar a competência leitora em uma classe de ensino médio

- Contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica frente à mídia televisiva

Além de desenvolver a competência para uma análise crítica da telenovela, esta proposta poderá, também, contribuir para o incentivo da leitura de outros textos mais tradicionalmente tratados na escola, e que são objetos do currículo oficial. Ao optarmos pela telenovela, visamos mais de perto os adolescentes, pois sabemos que o jovem dessa faixa etária é considerado um leitor “difícil”, avesso ao que lhe é proposto como leitura na escola; alguém que, não se contentando com os textos da infância, considerados ultrapassados, nem por isso está apto para leitura de textos mais complexos. Sendo um texto de fácil aceitação entre os jovens, a telenovela surge como uma ponte possível para o trabalho com outros tipos de narrativas, desde que a instrumentalização para a leitura seja feita de modo eficaz.

#### Caracterização da Pesquisa

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, pois se trata de um trabalho de investigação social, que visa à interpretação dos dados coletados, a partir de uma observação participante. Conforme bem sabemos, esse tipo de pesquisa se caracteriza pela imersão do pesquisador no contexto e pela perspectiva interpretativa de condução da pesquisa, ou seja, há uma relação entre o pesquisador e seus sujeitos, de forma muito estreita, dada a necessidade de muitos diálogos e encontros. Os dados coletados são predominantemente descritivos, e se compõem de textos escritos pelos alunos, gravações em áudio e vídeo e, eventualmente, entrevistas semi-estruturadas.

A investigação foi desenvolvida numa escola pública de Londrina, numa turma de segunda série do Ensino Médio. A escolha se deu não apenas pelo fato de os alunos dessa faixa etária estarem mais maduros e abertos ao diálogo, mas, também, pela adequação do horário de transmissão da novela. Respeitamos, assim, a determinação do Ministério da Justiça, que, por meio da chamada "Classificação Indicativa", pretende “melhorar a informação” sobre o conteúdo das obras veiculadas na televisão.

Ao todo, foram realizados quinze encontros com os alunos. A duração dos encontros variou em função de questões de ordem burocrática atinentes ao Colégio, mas, de forma geral, dispúnhamos, a cada encontro, de duas aulas de cinquenta minutos para a execução da pesquisa. Esses encontros foram registrados em gravação de áudio e vídeo (VHS).

Justifica-se a escolha do tipo de narrativa – a telenovela – por ser esta um programa de grande audiência, que, ao mesmo tempo em que reflete a vida da sociedade brasileira, interfere em sua constituição, pela atribuição de valores, difusão de temáticas de interesse e uma aparente resolução dos conflitos sociais. As relações familiares com a telenovela estão implicadas em vários aspectos subjetivos, tais como, a percepção crítica que têm dos espaços de realidade e ficcionalidade e a reprodução dos discursos internalizados através de sua hierarquia de valores.

Dentre o vasto e variado conjunto de técnicas e estratégias por meio dos quais esta pesquisa pretende testar, no sentido completo da palavra: aplicar, analisar, demonstrar e materializar nossas hipóteses, até o presente momento levantadas, optamos por trabalhar com a técnica da telenovela reeditada (TVN-R), também utilizada em trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Pesquisa de Telenovela da Escola de Comunicações e Artes da USP. Assim, os capítulos das novelas estudadas foram editados em função das cenas escolhidas para a análise. Parte dessa seleção foi constituída a partir do interesse manifestado pelos alunos e pela necessidade de explicação dos conceitos teóricos. A resultante foi uma espécie de novela compacta, contendo os capítulos e cenas mais significativos para o tratamento analítico.

Para o trabalho em sala de aula, selecionamos um *corpus* formado por telenovelas "das oito", exibidas pela Rede Globo de Televisão a partir de 2005: *Belíssima* e *Passione*, de Silvio de Abreu e *Avenida Brasil*, de João Emanuel Carneiro. Uma pequena descrição das telenovelas estudadas, contendo informações sobre a trama, os personagens principais e atores, encontra-se no capítulo 3, item 3.1. deste trabalho.

#### Local da Pesquisa e Geração de Dados

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão, mais conhecido como "Colégio de Aplicação da UEL". Localizado na

região central da cidade de Londrina – PR, pertence à rede pública de ensino e atende às demandas dos Ensinos Fundamental, Médio e Profissional, durante os três períodos do dia. É um colégio de grande visibilidade na cidade por estar vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e ligado academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). Sua organização administrativa é composta pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) – responsabilidade acadêmica – e pela UEL – responsabilidade administrativa.

A opção por essa escola deveu-se a dois motivos: o primeiro, pelo fato de ser um estabelecimento de ensino concebido para receber a aplicação das pesquisas dos alunos que estão nos cursos de Licenciatura da Universidade, estendendo-se, também, aos Cursos de Pós-Graduação; sua função é servir como uma espécie de “campo de experimentação pedagógica”, para uma possível renovação e melhoria do ensino básico. O segundo, pela boa receptividade manifestada pela diretora Adriana Regina de Jesus e pela diretora auxiliar Cristiane Rodrigues Reina Soriani.

Procuramos, no início de 2012, via telefone, a direção da escola para iniciarmos uma conversa sobre as reais possibilidades de desenvolvimento da pesquisa naquele local. Prontamente, a diretora auxiliar agendou-nos uma conversa com a direção geral para o dia seguinte. No encontro, a diretora mostrou-se muito receptiva e interessada em nossa investigação, demonstrou conhecer a teoria semiótica e falou-nos de sua importância para a formação dos estudantes. Deu-nos boas-vindas, parabenizou-nos pela iniciativa de levar para a sala de aula a telenovela, grande representante da televisão brasileira, e disse que a pesquisa era condizente com a missão do Colégio de Aplicação: contribuir para uma possível melhoria do ensino público.

Após o primeiro contato, passamos para o tratamento de questões de ordem burocrática. No detalhamento da pesquisa, comentamos que nosso interesse era desenvolver a investigação numa turma da segunda série do Ensino Médio (EM), pois os alunos do primeiro ano vivenciam a fase de transição do Ensino Fundamental para o Médio e os que se encontram no terceiro ano estão focados no vestibular. Consideramos, portanto, que o trabalho com o 2º ano do EM seria enriquecedor, já que teríamos a oportunidade de desenvolver a competência de produção escrita, oral e de leitura, mediados pela semiótica, que é, em sua essência, uma teoria da significação, ou seja, uma disciplina que se preocupa com condições

de apreensão e produção do sentido (BERTRAND, 2003, p.16). Questionamos, ainda, sobre a necessidade de fazermos um pedido formal aos pais para gravarmos as aulas em vídeo, pois não queríamos provocar qualquer tipo de mal-estar entre o colégio e as famílias dos envolvidos. Elas concluíram que não havia necessidade disso, já que as gravações seriam, exclusivamente, para uso pessoal, sem exposição da figura alheia e, se houvesse qualquer tipo de apreciação dos pais, as diretoras entrariam em contato para providenciarmos uma autorização.

Acertados os trâmites legais, questionamos sobre os recursos audiovisuais disponíveis na escola, pois seria necessário exibir trechos da novela em todos os encontros. As professoras, com muita sinceridade, disseram-nos que era disponibilizada uma TV-pendrive<sup>2</sup> em todas as salas, mas alertaram-nos sobre as dificuldades em utilizá-la, pois, como seu sistema operacional é o LINUX<sup>3</sup>, os arquivos salvos em WINDOWS precisariam ser convertidos. Além disso, a TV não aceita formatos de vídeo, somente fotos em formato jpg; é muito pequena – o que dificulta a visualização dos alunos que sentam no fundo da sala – e seu som é muito ruim. Elas nos aconselharam a levar nossos próprios equipamentos, tais como data-show, notebook e caixa de som e disponibilizaram-nos um telão para projeção dos vídeos. Nesse momento, foi possível entender a grande dificuldade que os professores têm ao tentar trazer para a escola textos da esfera digital.

Antes de nos despedirmos, as diretoras questionaram-nos sobre nossa disponibilidade de conhecermos, naquele momento, a professora com a qual trabalharíamos. Concordamos de imediato, uma vez que era a oportunidade de sabermos se ela aceitaria compartilhar esta experiência e, caso houvesse interesse de sua parte, aproveitaríamos a ocasião para combinarmos as possíveis datas, para darmos início à investigação. Ela demonstrou curiosidade pela pesquisa, disse-nos que o desafio seria grande, e que estava disposta a contribuir para o bom andamento das atividades. Acertamos, então, que ficaríamos com as aulas geminadas – com duração de cinquenta minutos cada – encontrando-nos quinzenalmente.

---

<sup>2</sup> A TV pendrive é uma televisão com entrada para pendrive, VHS, DVD, cartão de memória e saídas para caixa de som e projetor multimídia. Presente em quase todas as escolas públicas do estado do Paraná, ela foi pensada como uma nova forma de ensino-aprendizagem, subsidiada pela inserção de novas tecnologias nas escolas. Para aumentar a segurança do equipamento, todas as TVs pendrive possuem cor laranja. Informações disponíveis em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual\\_tvpndrive.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf)>

<sup>3</sup> Linux é um sistema operacional responsável pelo funcionamento do computador, que faz a comunicação entre hardware e software.

Por fim, fomos surpreendidas com um pedido da diretora Adriana, que solicitou-nos uma devolutiva da nossa parte. Contou-nos que foi vã sua busca por trabalhos realizados anteriormente no colégio, assim que assumiu a direção. Falou-nos, com pesar, que os professores e pesquisadores não retornam à escola para contar suas experiências; que seria muito importante para a direção, professores e alunos saber as implicações geradas pelas pesquisas, a fim de conduzir melhor as práticas pedagógicas do Aplicação.

Se tínhamos alguma dúvida sobre a escolha da escola que nos serviria de local para a experimentação, as palavras da diretora trouxeram-nos a certeza de que aquele era o lugar e o momento ideal para nossa prática, pois vimos se delinear no discurso de Adriana o compromisso assumido com a Universidade e a sociedade.

#### Caracterização dos Atores Envolvidos

Além da pesquisadora, os participantes desta investigação são alunos do segundo ano do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da UEL. De acordo com informações obtidas por meio de questionário (ver apêndice A), a turma é composta por 35 alunos, com idade entre 15 e 18 anos e, segundo informações da professora titular, oriundos, em sua maioria, da classe média; apenas 3 alunos vivem com ajuda do programa Bolsa Família, do Governo Federal e dois são repetentes. Desses 35 alunos, 22 são do sexo feminino e 13, masculino.

A escolha da turma foi feita em função do horário mais adequado ao nosso propósito, pois era a única turma de segundo ano – da professora em questão – que contava com aula dupla, condição mais adequada para assegurar, em menor tempo, o aprendizado de conceitos de uma teoria, supostamente nova. Além disso, a instalação dos equipamentos de multimídia, essenciais para o trabalho com telenovela em sala de aula, demanda tempo, por isso optamos pelo horário concentrado.

A pesquisa foi desenvolvida diretamente com os alunos, sob a mediação da pesquisadora. Porém, a professora responsável pela turma, Neide Biodere, voluntariamente, participou de todos os encontros, demonstrando entusiasmo pelo trabalho analítico e prático de telenovela e semiótica. A docente tem 49 anos, dos quais 23 são dedicados ao ensino da Língua Portuguesa. Tem

formação em Letras pela FAFIU – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama/PR – título de especialista em Letras pela ENPRAPE e mestrado em Educação pela UNESP. Logo no primeiro contato, Neide manifestou interesse em participar de um trabalho com a teoria semiótica, com a qual teve contato nos cursos de graduação e pós-graduação.

Para finalizar a sessão introdutória, apresentamos a divisão estrutural deste trabalho.

O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica da pesquisa. Nele é descrito, sucintamente, o projeto semiótico de A. J. Greimas e seus seguidores. Na apresentação da teoria semiótica greimasiana, focalizamos o percurso gerativo do sentido, procurando explicitar, nos níveis narrativo, discursivo e fundamental, os principais conceitos que poderiam ser trabalhados com os alunos em sala de aula.

No segundo capítulo, apontamos alguns dos principais desafios enfrentados pela educação de nível médio, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de leitura. Destacamos a importância da semiótica, inscrita no rol das teorias que se preocupam com a significação. Argumentamos em favor da utilização da teoria semiótica como importante metodologia para o ensino de língua portuguesa, procurando ressaltar seu potencial de análise, principalmente quando se trata de atender às demandas crescentes de tratamento de gêneros multimodais. Ressaltando a operacionalidade que resulta da instrumentalização semiótica, inclusive para a compreensão de textos visuais e sincréticos, iniciamos a apresentação do gênero telenovela como uma possibilidade nova e atraente para as atividades de leitura na escola.

O terceiro capítulo é constituído de cinco esboços de análise de telenovelas. As análises foram feitas para subsidiar o trabalho da pesquisadora em sua atividade docente e não são modelares, ou seja, não se trata de um padrão de leitura a ser reproduzido com os aprendizes do ensino médio. Dirigidas a professores e pesquisadores que tenham interesse pela teoria e sua aplicação em textos televisivos, o objetivo dessas análises foi criar um espaço de reflexão sobre o próprio gênero escolhido, enquanto importante manifestação de nossa cultura. Embora tenham sido apenas parcialmente utilizadas nas atividades desenvolvidas em sala de aula, muito do que foi aprendido nas análises serviu para a elaboração de exercícios, propostas de discussão e estabelecimento de estratégias de ensino.

Os registros dos diários da pesquisa, desenvolvida em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública de Londrina/PR, compõem o quarto e último capítulo. Trata-se do relato da experiência docente, que nos auxilia a reconstituir a formação do percurso de leitura semiótica dos alunos envolvidos.

A última parte da tese refere-se à conclusão da pesquisa, na qual são tecidas avaliações sobre os resultados obtidos.

## 1 SEMIÓTICA: UMA CIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

A semiótica é uma das ciências da linguagem, e seu campo de atuação e interesse é bem amplo. Greimas não a definia como uma ciência acabada, mas sim como um projeto em construção e constante reavaliação. Isso faz da teoria um complexo dinâmico, em que pesquisadores estão o tempo todo pondo à prova suas contribuições pessoais ou coletivas.

No Brasil temos muitas pesquisas em andamento<sup>4</sup> no campo da semiótica e estudiosos espalhados em diversas instituições do território nacional. Mesmo pensando que sejam poucos os semioticistas greimasianos, percebe-se um movimento crescente em direção a uma difusão maior da teoria.

A semiótica greimasiana é bastante ampla em seu constructo teórico. Não nos acabe, aqui, revisar todos os seus conceitos, pois há alguns manuais<sup>5</sup> de iniciação à semiótica de linha francesa disponíveis no mercado, que o fazem, certamente, com maior rigor e detalhe. Optamos, neste trabalho de tese, por traçar um pequeno histórico do nascimento e desenvolvimento da teoria, e por aludir, na parte conceitual, apenas ao que é de interesse para a aplicação pedagógica a que nos propomos fazer.

### 1.1 O PROJETO SEMIÓTICO

A semiótica da Escola de Paris ou semiótica greimasiana surgiu nos anos sessenta, sob o impulso dos estudos coordenados por A.J. Greimas. De lá para cá, muitos pesquisadores espalhados por vários continentes têm-se esforçado para assegurar a unidade desse projeto, ao mesmo tempo em que esboçam contribuições das mais diferentes ordens para a ciência, não apenas no que concerne a sua aplicabilidade, mas também quanto à ampliação e aperfeiçoamento de seu instrumental de análise. A certeza de se trata de uma "disciplina em construção", como postulava seu próprio criador, levou muitos de seus seguidores a

---

<sup>4</sup> Para uma visão geral das pesquisas desenvolvidas atualmente no Brasil, sugerimos a leitura do artigo "A semiótica no Brasil e na América do Sul: rumos, papéis e desvios", de Diana L. P. de Barros, publicado na Revista de Estudos da Linguagem, v. 20-1, 2012. Em língua estrangeira, há, também, o artigo "Coup d'oeil sur la sémiotique au Brésil em 2011", de Ivã Carlos Lopes, publicado na revista Signata (Bélgica), v. 2, 2012.

<sup>5</sup> Para uma iniciação em semiótica greimasiana, recomendamos, dentre outras, as obras de Fiorin (2005) e Barros (1999, 2002), referenciadas na bibliografia do presente trabalho.

colaborar com seu projeto, e até hoje, pode-se dizer, ainda há espaço para muitas descobertas.

A semiótica é muitas vezes confundida com sua parente próxima, a semiologia, da qual, na verdade, distancia-se em vários aspectos. A semiologia surgiu de uma proposta de Saussure, como a "ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social" (SAUSSURE, 1984, p. 33), mas foi sob a pena de Roland Barthes que se tornou conhecida no mundo todo. Durante algum tempo, os termos semiologia e semiótica conviveram nos estudos do texto, mas hoje é nítida a separação que se faz entre os dois. A semiologia adota um ponto de vista claramente conotativo, que recorre a um saber externo ao texto, e assim se aproxima dos estudos sociológicos e literários. Além disso, Barthes, por mais genial que tenha sido – e há uma quase unanimidade diante dessa afirmação – não "fez escola": não existem barthesianos, como existem greimasianos ou bakhtinianos, por exemplo. Isso porque, ao contrário da semiótica, a semiologia de Barthes não tinha uma vocação científica, que fizesse dela algo a ser transmitido para ou reproduzido por diferentes sujeitos. Em outras palavras, Barthes não nos deixou um método de análise, e suas observações eram estritamente dependentes de sua inspirada curiosidade científica.

Deixando de lado outras possíveis dessemelhanças entre as duas áreas do conhecimento, no território que nos interessa explorar, tendo em vista nossos objetivos diante da telenovela e do ensino, e a amplitude da semiótica também nos domínios do não-verbal, a diferença principal entre elas reside no fato de se considerar ou não as línguas naturais como única forma de mediação nos processos de leitura do que não é linguístico. A semiologia costuma tratar a arte, por exemplo, como um "discurso sobre a arte", enquanto a semiótica procura estabelecer parâmetros para uma análise "do sentido que o signo suscita, que ele articula e que o atravessa" (BERTRAND, 2003, p. 15). Assim, Greimas é muito claro ao dizer que as línguas naturais não devem ser o único receptáculo do pensamento, e que as semióticas não linguísticas também devem ser consideradas linguagens, ou formas significantes (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 447).

Como ciência-piloto, a linguística teve um papel preponderante nas ciências humanas, e foi graças a ela que a semiótica greimasiana deu seus primeiros passos para se tornar conhecida. Porém, é preciso dizer que a linguística ocupa-se apenas de um tipo ou categoria de signos, presentes na linguagem verbal.

No mundo altamente imagético e "plurimodal" que o final do século XX descortinou, deve haver lugar para disciplinas que deem conta, também, de outras linguagens.

Saída do berço saussuriano, a semiótica conquistou, pouco a pouco, o vasto território das linguagens não-verbais e sincréticas. Jean-Marie Floch, no domínio visual, e E. Tarasti, na música, são exemplos de nomes que contribuíram decisivamente para a proposição e alargamento de conceitos que hoje são amplamente utilizados por analistas do mundo todo. Isso mostra que a linguística e a linguagem verbal deixaram de ter a prioridade absoluta nos estudos semióticos, embora ainda sejam muitos os semioticistas que se dedicam exclusivamente ao verbal. As pesquisas em semiótica visual, plástica, musical e sincrética, cada vez mais frequentes e bem sucedidas, colocam-nos numa posição confortável para enfrentar a onda de multimodalidades que avança sobre nossas cabeças, tanto no cotidiano de nossas vidas, quanto na escola – ainda que esta resista a lhe ceder espaço.

Muitas são as definições para a semiótica, algumas mais "envelhecidas" do que outras, diante desse quadro de evolução. Talvez o mais importante não seja exatamente definir, mas dizer com que objetivos esta área do conhecimento está comprometida. A semiótica tem como meta a exploração do sentido, e por isso se coloca num patamar acima do fenômeno de comunicação, para se interessar pela significação. Considera, portanto, que a significação abarca os fenômenos comunicativos, e não está submetida a eles, como se poderia pensar. Em seu propósito de descrever o sentido, a relação emissor/receptor não é desprezada, mas é considerada insuficiente para o estudo da significação, "pois o homem não se situa apenas numa relação de tipo eu/tu (posta em relevo na teoria da comunicação), mas também numa relação com o mundo no qual e sobre o qual se exerce seu fazer cotidiano" (COURTÉS, 1976, p. 107). Dessa forma, a intenção de comunicar, característica do fazer-comunicativo, passa para um segundo plano, mesmo porque é sempre difícil estabelecer critérios para sua apreensão. Por outro lado, a comunicação, sendo integrada na significação, possibilita seu tratamento no nível do conteúdo, mais exatamente no que diz respeito à circulação de objetos, examinada na sintaxe narrativa.

Podemos entender a distinção entre comunicação e significação a partir de um exemplo bem simples: quando nos deparamos, numa cidade, com uma praça suja, abandonada, com bancos quebrados, etc., imediatamente essa praça

significa para nós o abandono e a negligência do poder público. Evidentemente, não houve da prefeitura local ou de quem quer que seja a intenção de comunicar esse estado deplorável do espaço comunitário, mas isso não impediu que houvesse a significação. Outro seria o caso, por exemplo, de um aviso de não-pisar na grama presente na mesma praça, em que o caráter voluntário da ação e a relação emissor-receptor tornam-se bastante claros. Esse tipo de constatação traz para a semiótica a ideia de que a comunicação é apenas uma forma particular de significação, e que, portanto, a ciência deve se ocupar, também, dos sentidos que nos chegam sem que alguém tenha necessariamente tido a intenção de produzi-los.

A semiótica greimasiana surgiu do amálgama de várias proposições teóricas e de muitas reformulações. Pode-se dizer que os principais inspiradores de Greimas foram Saussure, Hjelmslev e Propp, mas outras influências também não devem ser negligenciadas, como a fenomenologia e a antropologia cultural.

Também conhecida como "Escola de Paris", a semiótica greimasiana tem como uma de suas principais características a filiação às teorias da linguagem. Trata-se de uma semiótica de natureza linguística, que concebe a língua como instituição social, e por isso seus postulados levam em conta não apenas o sistema linguístico, mas também e principalmente seus processos de atualização no discurso. Conforme observa Bertrand (2003), a semiótica, em sua evolução, substituiu pouco a pouco a ideia de signo pela de *significação*, aproximando-se cada vez mais daquilo que o próprio Greimas adiantava em *Semântica estrutural*: "A língua não é um sistema de signos, e sim um encaixe – cuja economia ainda deve ser explicitada – de estruturas de significação" (GREIMAS, 2002, p. 20). A ideia de que essas estruturas possam ser reconstruídas a partir dos efeitos de sentido produzidos de e para um universo linguístico e cultural parece estar retratada, também, em COQUET (1984, p. 21): "O objeto da semiótica é explicitar as estruturas significantes que modelam o discurso social e o discurso individual".

Costuma-se apontar três características fundamentais nas quais se edifica a análise semiótica: trata-se de uma análise estrutural, imanente e discursiva. Essas características resultam, é claro, das influências que recebeu em sua formação e da tentativa de racionalização da ficção narrativa, empreendida por muitos pesquisadores estruturalistas da época. A chamada "análise estrutural da narrativa", então coroada pela publicação do famoso número 8 da revista *Communications*, despontava como uma verdadeira revolução nas ciências

humanas. Em torno dela reuniam-se estudiosos de grande importância, tais como o próprio Greimas, Roland Barthes, Claude Brémont e Umberto Eco. Da herança de Vladimir Propp, esses estudos retiveram, principalmente, a hipótese da existência de formas universais que presidiriam à organização das narrativas folclóricas. Greimas imediatamente percebeu que essa hipótese, desde que reformulada e ampliada, poderia também se aplicar a outras narrativas, mais complexas e menos particularizadas do ponto de vista cultural.

O princípio saussuriano da diferença – só existe sentido na e pela diferença –, que orientou toda a ciência linguística desde seu início, está também na semiótica, presente na ideia de que o sentido de um texto se dá pelas relações que seus elementos mantêm entre si. Sendo assim, é necessário determinar quais são os elementos que devem ser levados em conta na análise, ou, melhor dizendo, quais deles podem ser reconhecidos como diferença, em relação a outros. Selecionar tais elementos, e não outros, constitui-se no primeiro trabalho do analista. Esse é o princípio de pertinência, caro à constituição da ciência semiótica.

A semiótica dos anos sessenta estabelecia-se na junção de dois axiomas principais: o princípio da imanência e o princípio da diferença. Trata-se de dois princípios básicos, fundamentais na constituição da ciência linguística, e não apenas da semiótica.

Considera-se, pelo princípio da imanência, que existe um sentido interno ao objeto-texto, que pode ser reconstituído pelos elementos que constituem sua ossatura. Dizer que a semiótica é imanente significa dizer que há um sistema de relações a ser reconhecido sob os signos, e que estes são apenas o ponto de partida para se chegar às formas significantes (FLOCH, 2003, p. 8). Pensa-se em imanência, também, em oposição à manifestação, entendida como "a postulação do plano da expressão no momento da produção do enunciado" (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p.300). Para estabelecer o chamado percurso gerativo do sentido, Greimas inicialmente afastou do conteúdo a expressão, entendendo a significação como algo independente da natureza do significante por meio do qual ela se manifesta (GREIMAS, 2002 p. 11).

Quanto ao segundo princípio no qual se baseia a semiótica, este nos fala das diferenças internas ao texto, únicas capazes de orientar o analista em sua busca de recuperação do sentido. Na esteira de Saussure, Greimas privilegia a distância entre duas grandezas como a condição primeira para o aparecimento do

sentido. Encarando diferença e semelhança como relações da categoria identidade/alteridade, foi possível à semiótica estabelecer a estrutura elementar da significação, sob o mesmo princípio que rege, por exemplo, o agenciamento de fonemas de uma língua natural.

A análise semiótica não se pretende totalizadora: ela escolhe os elementos que quer e pode analisar, sem retirar às outras ciências o direito de explorar os demais aspectos. Os textos que ela examina são vistos de um ângulo particular, e todos os outros possíveis ângulos, não adotados por ela, podem ser encarados como válidos e complementares:

Por definição, nenhuma análise é exaustiva, terminada, pelo próprio fato de haver uma dissociação entre sujeito e objeto, pela escolha – necessária – de um nível de pertinência, fora do qual nenhuma análise é possível (COURTÉS, 1995, p. 25).

Os elementos que a semiótica retém são aqueles suscetíveis de entrar num sistema de avaliação e construção de diferenças. No plano sintático, são as mudanças de estado, em relação a determinado personagem, que interessarão à análise; no plano semântico, as unidades que se distanciam, sobre a base de uma semelhança, são condição para o aparecimento do sentido. Assim procedendo, a análise visa apenas à forma do sentido, sua estrutura significante, sua arquitetura. Uma vez definidos os níveis de abordagem, inicia-se o processo de inventário das unidades e o exame de sua articulação.

Dizer que a análise é imanente significa dizer que ela se restringe ao funcionamento textual, sem levar em conta um referente externo. Essa é a característica que mais dúvidas suscita entre os que não adotam a semiótica como metodologia de análise. Trata-se de uma questão espinhosa, porém não insolúvel, como muitos especialistas têm demonstrado. Numa resposta breve, diremos que a semiótica parte de dentro para fora do texto, enquanto outras teorias fazem o caminho inverso. Caberia à enunciação integrar a abordagem interna do texto, seus mecanismos de geração do sentido, com a análise externa do contexto sócio-histórico (BARROS, 2002, p. 5), prática que o analista pode adotar sem receios, desde que a investigação seja feita a partir do próprio objeto textual.

A terceira característica da semiótica é ser discursiva, e não frástica, como a linguística estrutural na qual ela se inspirou. Sua unidade de análise é o

texto, onde ela examina os mecanismos de geração de sentido. Considera-se texto, aqui, toda unidade significante, independentemente da ou das linguagens na qual o sentido se manifesta: uma peça de teatro, uma fotografia, uma narrativa oral, um capítulo de telenovela, etc. Embora a semiótica possa ser entendida como uma metalinguagem científica, aplicada sobre um universo de sentido, a análise não pretende restituir aquilo que se examina, pois, como lembra Courtés (1976, p. 34), a melhor equivalência de um texto é o próprio texto. Em vez disso, a semiótica constrói seu próprio objeto no texto que examina, e é esse objeto que ela descreve e restitui.

Indiscutivelmente, a teoria greimasiana trouxe uma percepção diferente para as ciências humanas e uma concepção nova de texto. As questões que a semiótica coloca ao texto não são mais "o que diz o texto", nem "quem diz o texto", mas "como o texto diz o que ele diz" (GROUPE D'ENTREVERNES, 1985, p. 7).

O primeiro movimento analítico para entender "o que faz o texto para dizer o que diz" é de ordem puramente metodológica. Trata-se de separar os dois planos de linguagem, batizados por Hjelmslev de *expressão* e *conteúdo*, que substituem com vantagem os termos saussurianos *significante* e *significado*, já que se referem ao texto (à significação), e não mais ao signo. Existe uma relação de pressuposição recíproca entre os dois planos e é na sua união que surge o fenômeno de semiose.

O plano da expressão não foi tão desenvolvido por Greimas quanto o plano do conteúdo. Seu maior projeto era descrever esse nível mais abstrato e simples, "antropológico" da comunicação, ao qual se reduziria em sua essência, toda a comunicação humana, pois ali estavam as regularidades de todas as linguagens e seus universais semânticos (HÉNAULT, 2004, p. 1). No entanto, não se pode dizer que a semiótica tenha abandonado ou menosprezado a expressão, como se pode pensar à primeira vista, lendo-se os primeiros estudos que se dirigiam às narrativas folclóricas e outros pequenos textos de relativa simplicidade narrativa. Greimas debruçou-se com mais afinco sobre o conteúdo por exigência de método, e também porque era necessário consolidar o instrumental relativo ao percurso gerativo do sentido.

A teoria prevê que a análise dos dois planos possa ser feita separadamente, mas basta pensar num poema ou numa história em quadrinhos para se perceber a interrelação que se estabelece entre os dois planos, e que deve

ser reconstituída na análise. Também é preciso observar que vivemos uma realidade produtora de muitas alquimias de linguagem, como comprovam os incontáveis aparelhos e acessórios eletrônicos que nos surpreendem no dia a dia. Por isso, e cada vez mais, o plano de expressão vem sendo investigado, e isso não apenas no que diz respeito à expressão verbal, mas também nas outras formas de linguagem, tendo em vista que, muitas vezes, é da articulação ou do diálogo entre os dois planos que emana o sentido.

O significante passa a ocupar um lugar tão importante quanto o significado na teoria, pelo menos no que diz respeito ao projeto científico dessa disciplina em permanente reavaliação. Numa abordagem bastante distanciada da semiologia, a semiótica começa a se interessar pela materialidade da expressão nos textos visuais, independentemente de sua figuratividade, tentando apreender as constantes próprias ao nível plástico. O mesmo se passa com a música e nas linguagens sincréticas, que cada vez mais são escolhidas como material de análise. Se as conquistas nessa área ainda são modestas, grande é a expectativa diante das muitas pesquisas que se desenvolvem nesse domínio.

É metodológica, portanto, a divisão que se faz entre o conteúdo e a expressão. Costuma-se iniciar a análise pelo conteúdo, ou, melhor dizendo, pela forma do conteúdo, no sentido hjelmsleviano, certamente porque a teoria está mais equipada para isso. Aqui se distingue o enunciado, entendido, de forma simplificada, como "a história contada", da enunciação, ou a "maneira de contar".

## 1.2 O PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO

O percurso gerativo é o conceito mais conhecido da obra greimasiana, e também a parte mais desenvolvida da ciência semiótica. A hipótese de um percurso gerativo do sentido está calcada na ideia de que a significação seja resultado de uma complexificação de estruturas, cujo trabalho de organização chega à manifestação textual passando por diferentes "camadas", cada vez mais especificadoras (COURTÉS, 1976) à medida que se aproxima da superfície, ou do texto manifestado. O percurso foi originalmente concebido para se restringir ao conteúdo, pensando-se que "a pesquisa semiótica só é possível se ela se situar num plano logicamente anterior ao da manifestação, numa espécie de 'espaço' que ela deve organizar" (COURTÉS, 1976, p. 104).

Greimas postulou a existência de dois grandes níveis, além das estruturas textuais, que, segundo o autor, estariam situadas fora do percurso (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 234): as estruturas semionarrativas, que abarcam o nível fundamental e o narrativo, e as estruturas discursivas. Com o tempo, tornou-se difundida a ideia dos "três níveis", chamados de discursivo, narrativo e fundamental, considerando-se o primeiro como o mais superficial e próximo à manifestação, e o último como mais profundo e abstrato.

O percurso gerativo é um modelo de produção do sentido, anterior à sua manifestação. Trata-se de

uma construção teórica ideal, independente das linguagens, das línguas ou dos textos que a investem, ao se manifestar. Ele não constitui uma grade metodológica aplicável tal e qual, mas permite localizar os espaços de formação de um sentido comunicável e partilhável (BERTRAND, 2003, p. 50).

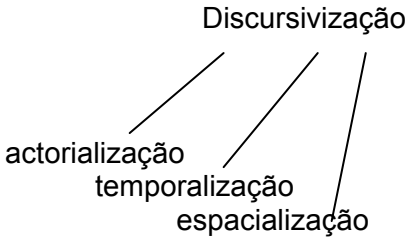
Os estratos que constituem o modelo têm uma certa autonomia de análise, embora a unidade do percurso seja necessária para o entendimento do todo significante. Cada um dos níveis é dotado de um componente sintático e um componente semântico, o que significa dizer que as relações que se estabelecem no interior de cada um deles é de natureza taxionômica (semântica), ao definirem a significação como modo de existência; e orientada (sintaxe), quando se trata de mostrar seu funcionamento e sua organização. Segundo esse modelo, a concretude discursiva atinge níveis crescentes à medida que se aproxima da textualização. Sob essa ótica, quanto mais figurativo<sup>6</sup> é o texto, maior é sua concretude semântica e mais refinada é sua articulação sintática (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 235).

A eficácia do modelo é praticamente indiscutível, haja vista a grande utilização que dele se faz nos escritos de semiótica. A fim de servir como um pequeno memorando, transcreve-se, a seguir, o quadro de representação do percurso, com suas diferentes estruturas e articulação. Trata-se de uma adaptação do esquema contido no Dicionário de Semiótica, v. 1, de Greimas e Courtés, no verbete *gerativo (percurso ~)*. Na representação pela qual optamos, para finalidades

<sup>6</sup> A semiótica opõe os textos figurativos aos textos temáticos, considerando os primeiros como aqueles cujo conteúdo encontra correspondência na expressão do mundo natural, na realidade perceptível. Já os textos temáticos distanciam-se do plano das percepções humanas (dos cinco sentidos tradicionais), por se apoiarem em conceitos e valores abstratos. Ressalva-se, no entanto, que a oposição entre o temático e o figurativo não é categórica, pois seria impossível conceber um texto exclusivamente figurativo, sem a subordinação a temas.

pedagógicas, os estratos aparecem em posição invertida, mantendo-se o que está no plano mais "alto" das linhas verticais para as estruturas discursivas, considerando-se, por analogia, que o que está acima é mais próximo à superfície:

**Quadro 1** – Percurso gerativo do sentido

PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO			
	Componente sintático		Componente semântico
Estruturas discursivas	SINTAXE DISCURSIVA		SEMÂNTICA DISCURSIVA
	Discursivização  actorialização temporalização espacialização		Tematização Figurativização
Estruturas semionarrativas	Nível de superfície	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE	SEMÂNTICA NARRATIVA
	Nível profundo	SINTAXE FUNDAMENTAL	SEMÂNTICA FUNDAMENTAL

**Fonte:** Adaptação de Greimas e Courtés (2011, p. 235).

Entendendo esse esquema como a produção do sentido no texto – e não como seu processo criador – tomamos a direção contrária, das estruturas mais superficiais para as mais profundas, para estabelecer o percurso de interpretação. Assim, para Rastier (GREIMAS; COURTÉS, 1986, p.119), o componente interpretativo da semiótica é responsável pela re-produção do sentido na leitura. Nesta, o sentido se manifesta primeiro em sua concretude, na manifestação. Assim como se postula a existência de um plano de expressão, na produção do enunciado, na leitura a manifestação nos leva a postular um plano imanente, do conteúdo.

O primeiro contato do leitor com o texto, no ato de leitura, dá-se na camada figurativa superficial. Ali se percebem os "personagens" (atores, na nomenclatura semiótica) que agem num espaço e tempo determinados, e "figuras", que nos remetem ao mundo real. É por um processo de abstração crescente que atingimos os níveis mais profundos, para chegarmos às primeiras articulações do sentido. Para alguns, considerados bons leitores, esse percurso é fácil e rápido; para

outros é tortuoso, lento, desconfortável; e, para muitos, ele simplesmente não é percebido como caminho a percorrer.

### 1.2.1 Narratividade

Historicamente situada nas reflexões sobre os estudos de Vladimir Propp e em seu posterior aperfeiçoamento, a narratividade, para Greimas, é o princípio da organização de todo discurso, sua imanência. No sentido amplo do termo, a narratividade engloba as estruturas semionarrativas, abarcando, assim, os níveis fundamental e narrativo. As estruturas semionarrativas são

O depósito das formas significantes fundamentais; possuindo existência virtual, correspondem, com um inventário ampliado, à 'língua' de Saussure e de Benveniste, língua essa que é pressuposta por qualquer manifestação discursiva e que, ao mesmo tempo, predetermina as condições de 'colocação em discurso' (isto é, as condições do funcionamento da enunciação) (GREIMAS; COURTÉS, 2011 p. 329).

Essa citação do verbete "narratividade" do *Dicionário de Semiótica* revela a grande importância atribuída por Greimas às estruturas semionarrativas. Elas seriam como a "língua", um dos termos da dicotomia saussuriana *langue/parole*, ou seja, presidiriam ao aparecimento de todas as manifestações discursivas, e não apenas dos discursos considerados "narrativos". Fica claro, aqui, que a narratividade não é sinônimo de "narração", embora a englobe, como o faz com qualquer outra tipologia textual.

Num sentido mais restrito, porém mais usual, a narratividade é assimilada à sintaxe narrativa, ou gramática actancial, um dos componentes mais desenvolvidos pela teoria.

Dentro da teoria semiótica, entende-se a narrativa como circulação de objetos entre sujeitos ou actantes narrativos. Sob o ponto de vista da narratividade, o programa narrativo (PN) é a unidade sintática elementar, constituída de um enunciado do fazer e um enunciado de estado, o primeiro regendo o segundo. A narrativa mínima seria, dessa forma, uma transformação de estados, trazida por um predicado de ação. Os enunciados do fazer são aqueles em que há ação, e que podem ser representados no nível da manifestação por verbos, como

por exemplo, comprar, perder, beber, etc.; já os enunciados de estado são formados por predicados de "ser" ou "ter". Assim, uma narrativa mínima do tipo "A equipe brasileira ganhou o jogo" contém um enunciado do fazer (ganhar) transformando um estado inicial (seleção não-vitoriosa) em estado final (seleção vitoriosa).

As narrativas estruturam-se em torno de ganhos (estado de conjunção) ou perdas (estado de disjunção) de objetos, pragmáticos ou cognitivos. A operação que garante a passagem de um estado para outro é chamada de *performance*. Para que o sujeito operador da transformação execute sua performance, deve poder e saber executá-la, ou seja, precisa ser competente para a ação. A competência, por sua vez, é comunicada por um destinador, cuja função é manipular o sujeito operador para que ele queira ou deva agir. Ao final do programa narrativo, o sujeito é avaliado em seu fazer, recebendo uma sanção positiva ou negativa. É também o destinador quem avalia a ação executada. Assim, o papel de destinador é dividido em duas responsabilidades: como manipulador, ele faz-fazer; como julgador, ele estabelece a conformidade ou não da ação executada pelo sujeito.

Na semiótica tradicional, seguindo-se as propostas advindas de Propp, costuma-se mencionar a presença de outros actantes envolvidos nos programas narrativos: o adjuvante e o oponente, respectivamente aqueles que contribuem para ou tentam impedir a realização da performance. Modernamente, a função do adjuvante passou a ser entendida como parte da competência do sujeito operador; e a de oponente foi integrada à noção de anti-sujeito, constituindo a dimensão polêmica da narrativa. O antissujeito, submetido à manipulação de um anti-destinador, entra em confronto com os valores atribuídos ao sujeito, e mantém com este uma relação conflitiva ou contratual, respectivamente pela competição ou pela negociação (BERTRAND, 2003, p. 290).

Além das ações propriamente ditas, a semiótica também está aparelhada para estudar os "estados de alma" dos sujeitos, suas paixões. As paixões são entendidas como efeitos de sentido de qualificações modais, que alteram o sujeito de estado (BARROS, 2002). Dentro do percurso gerativo, situam-se no componente semântico das estruturas narrativas.

A preocupação com o estudo das paixões é relativamente recente na semiótica e costuma ser entendida como uma "segunda fase" da teoria, quando foi necessário refletir sobre as diferenças flagrantes entre as diversas ocorrências de

ação. Se a semiótica das ações era suficiente para o estudo da “pequena literatura”, ou quando estamos lidando com textos onde os valores são tesaurizáveis (FIORIN, 2007), devemos também recorrer à semiótica das paixões quando temos que analisar não apenas o fazer dos sujeitos, mas principalmente aquilo que os faz agir de determinada forma, ou, em termos semióticos, sua competência modal. É esta competência que interferirá nas operações de junção (conjunção e disjunção), caracterizando, por exemplo, sujeitos que fazem porque devem, que deixam de fazer porque não podem, que fazem porque querem, embora não devam, etc.

### 1.2.2 Temas e Figuras

As formas narrativas recobrem-se, no nível discursivo do percurso, por conteúdos variáveis, segundo os textos que os manifestam. A cobertura semântica é feita em função do nível de concretização do sentido que se pretende alcançar, ou seja, a maneira pela qual os temas desenvolvidos no texto estão associados a termos concretos, denominados *figuras*. Cabe ao sujeito da enunciação garantir a coerência semântica do discurso por meio da disseminação de temas e figuras, que se organizam em percursos, formando as *isotopias*, nome cunhado por Greimas para se referir às recorrências de categorias sêmicas responsáveis pela permanência de determinado efeito de sentido. Efeitos de realidade, por exemplo, são obtidos graças a revestimentos específicos de espaço, tempo e atores, que aproximam o leitor de uma realidade conhecida e, portanto, oportunizam-lhe uma leitura mais imagética.

A distribuição de temas e figuras não se faz de maneira aleatória no texto, mas é fruto de uma organização semântica precisa, que visa à coerência do todo discursivo. A organização semântica do enunciado depende diretamente das relações entre os sistemas de representação – sejam eles de base verbal, não verbal ou sincrética – e o mundo “natural”, mesmo que este seja construído, como no caso da literatura e da telenovela, sob a forma de ficção. Sob essa premissa, a semiótica propõe a ideia de que os discursos se articulem em três níveis semânticos, dispostos hierarquicamente: o temático, o figurativo e o axiológico.

Numa abordagem preliminar, diremos que as figuras são as unidades do discurso que têm uma correspondência no mundo natural. O figurativo diz respeito a "tudo o que pode ser diretamente relacionado a um dos cinco sentidos

tradicionais: visão, audição, olfato, paladar e tato; ou seja, tudo o que se liga à percepção do mundo exterior" (COURTÉS, 1991 p. 163). Em contraposição às figuras, os temas são formulações abstratas, de ordem conceitual, que também se organizam em percursos e são resultantes de procedimentos de conversão semântica.

As categorias semânticas, identificadas pela análise e submetidas a um processo de abstração, são passíveis de uma sobredeterminação da categoria tímica euforia vs. disforia. Assim, o termo de uma categoria será considerado eufórico num determinado texto, quando o valor que lhe é atribuído é positivo; e disfórico, quando a valoração for negativa.

O nível figurativo articula-se entre dois polos: o de uma maior e o de uma menor proximidade com o "real" (entendido como uma realidade criada pelo discurso). Dependendo da densidade figurativa, ou seja, da presença maior ou menor de figuras para representar um espaço ou acontecimento, por exemplo, teremos uma ilusão referencial maior ou menor. Chamamos de figurativo icônico o componente figurativo que explora com mais densidade a representação de um dado universo. A montagem figurativa, nesse caso, leva-nos à impressão sensorial do objeto ou do local representado, como se "estivéssemos ali", vendo, ouvindo ou tocando aquela construção que se dá no texto. Uma menor carga semântica, com menor ilusão do real, leva-nos a postular um figurativo abstrato, em que a realidade tende a se distanciar. Entre o figurativo icônico e o figurativo abstrato há uma relação de oposição gradual, apenas, e não substancial.

### 1.2.3 O Nível Fundamental

As recorrências isotópicas do nível discursivo levam-nos a perceber diferenças importantes, que estão na base da produção dos sentidos do texto. Quando se caminha para as estruturas profundas, chega-se a uma espécie de código responsável pela articulação dos níveis superficiais. O nível discursivo "recobre" as estruturas narrativas de superfície; estas, por sua vez, organizam-no. Ambos, narrativo e discursivo, estão em relação solidária, sem existência independente. Um sujeito que age recebe nome, personalidade, é inscrito numa espaço-temporalidade, relaciona-se com outros de existência semelhante. Daí a estreita relação entre os conceitos de actante e ator, papel actancial e papel

temático, e a opção de Greimas por evitar o termo "personagem", que, de certa forma, vinculava-se apenas à identificação com pessoas humanas, sem considerar seu papel funcional na narrativa.

A decomposição das figuras que recobrem os temas leva-nos a unidades mínimas de sentido, semas funcionais que se encarregam de confirmar os sentidos manifestados. Estamos no patamar da lógica discursiva, em que uma "ideia" de aparência simples, porém abstrata, controla o funcionamento do texto.

A estrutura elementar da significação, inserida no nível profundo, é definida por uma categoria sêmica, que se articula em dois semas opostos. Em termos mais simples, a "ideia" que comanda esse nível é formada por dois semas ou dois termos de natureza antonímica, que se diferenciam, portanto, mas também se aproximam por serem ambos pertencentes a uma mesma categoria. Um exemplo seria, na categoria temporal, a oposição /presente/ versus /passado/, em que ambos os termos, embora opostos, estão em relação hiponímica diante da categoria que os engloba.

As categorias sêmicas são binárias, seguindo-se a mesma prática adotada pela linguística para descrever o significante. Isso não significa a adoção do binarismo como "modo de existência", mas apenas como regra de construção (COURTÉS, 1976, p. 54).

O modelo que representa a articulação lógica do nível fundamental é o quadrado semiótico. Trata-se de um esquema formal pré-construído, capaz de articular as relações lógico-semânticas do texto (relações de contrariedade, contraditoriedade e complementaridade). Tem uma função organizadora e sintetizadora, e, embora com frequência receba esta crítica, não é uma "fôrma" para enquadrar os textos.

A representação por meio do quadrado semiótico permite reconstituir determinado microuniverso significante, revelando os valores que são eufóricos ou disfóricos no texto. Na dinamização do quadrado, os quatro polos da estrutura elementar (dois termos contrários e dois termos contraditórios) entram em relação sintagmática, criando um percurso orientado. Assim, não basta saber que há tal oposição fundamental no texto, mas é preciso saber, também, como essa relação será disposta no desenvolvimento da narrativa.

### 1.3 A ENUNCIÇÃO

O conceito de enunciação é bastante amplo nas teorias que privilegiam o texto como unidade de análise. Greimas (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 166) lembra que a enunciação pode ser definida, basicamente, de duas maneiras diferentes, seja como uma estrutura referencial, não-linguística, determinante da situação de comunicação, seja como uma instância de mediação, responsável pela colocação em discurso das virtualidades da língua. É nesse último sentido que a semiótica entende a enunciação: como uma instância linguística, logicamente pressuposta pelo enunciado. Diferentemente do que ocorre em outras teorias do discurso, a enunciação em semiótica não é apreendida diretamente nos atos de linguagem, levando em consideração suas condições de produção, mas sim nas marcas que deixa nos discursos realizados, ou seja, na concretude dos textos. Como instância de mediação, pressuposta pelo enunciado, entende-se que a enunciação seja responsável por atualizar estruturas semionarrativas, inicialmente virtuais, que são transformadas e organizadas em percurso, por meio de operações realizadas por um sujeito, segundo sua competência discursiva. Dessa forma, a enunciação define-se como "o assumir, pelo sujeito que fala, movimenta-se ou desenha, as virtualidades que lhe oferece o sistema de significação que ele utiliza" (FLOCH, 2001, p. 15).

A competência discursiva é constituída pelo "conjunto de procedimentos capazes de instituir o discurso como um espaço e um tempo, povoado de sujeitos outros que não o enunciator" (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p.167). Na enunciação, o sujeito constrói o mundo como objeto significante, enquanto se constrói a si mesmo, como entidade capaz de, a partir de uma relação orientada (uma "visada de mundo") e de um conjunto de virtualidades, exercer seu fazer discursivo. O sentido do texto, para a semiótica, desvincula-se das intenções subjetivas de um autor, cujo interesse se limita a um dado puramente vivencial. Assim, o que muitas vezes aparece na escola, sob a forma da pergunta "o que o autor quis dizer?", nunca teve pertinência para a semiótica em sua esfera pedagógica. Como esclarece Ricoeur (1995, p. 56-57), "a questão essencial não é encontrar, atrás do texto, a intenção perdida, mas manifestar, de certa forma diante do texto, o "mundo" que ele abre e descobre." Por essa razão, Greimas prefere utilizar o termo *intencionalidade*, e não *intenção*, encarando o intercâmbio

comunicativo como uma tensão entre a virtualidade e a realização do sentido (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 267).

Enquanto ato, a enunciação é assimilável a um programa narrativo, no qual um sujeito operador (enunciador) faz com que um sujeito de estado (enunciatário) fique conjunto a um objeto (enunciado). Mas essa ideia não satisfaz totalmente à semiótica, pois não se trata apenas da transmissão de uma saber, de uma informação. Assim, para Courtés (1991, p. 250) a enunciação é muito mais uma *factividade*, uma manipulação segundo o saber, do que propriamente uma *atividade*: seu maior objetivo não é /fazer-saber/, mas /fazer-creer/.

Podemos entender a enunciação como um ato regido por um contrato, denominado *contrato enunciativo*, no qual estão implicados objetos de natureza cognitiva. Os participantes desse contrato (enunciador e enunciatário) compartilham ou não os valores em jogo, que são valores de verdade (que se inscrevem como verdade). Temos, assim, do lado do enunciador o "fazer creer"; e do lado do enunciatário o "creer verdadeiro".

O parecer-verdadeiro que caracteriza a manipulação do enunciador sobre seu enunciatário tem pouco ou nada a ver com a semelhança com elementos de um referente externo. Não se trata de "dizer a verdade", mas de "parecer verdadeiro". Quanto à adesão do destinatário, ela só se dá quando o sentido produzido corresponde, de alguma forma, ao que ele espera:

a construção do simulacro de verdade é fortemente condicionada, não diretamente pelo universo axiológico do destinatário, mas pela representação que dele faz o destinador, mestre de obras de toda essa manipulação, responsável pelo sucesso ou fracasso de seu discurso (GREIMAS, 1983, p. 110).

A enunciação é responsável pela instalação, no texto, de um tempo e de um espaço que se organizam em torno de um "eu" - o sujeito da enunciação. As relações espaço-temporais tornam-se, assim, dependentes do sujeito de enunciação, já que este é tomado como ponto de referência para a constituição do discurso.

Para a semiótica, o enunciado, produto da enunciação, é capaz de revelar ao analista os procedimentos de instauração de pessoas, tempos e espaços que compõem o texto. Esses procedimentos, conhecidos como *debreament* e *embreament*, revelam, *grosso modo*, as articulações de pessoa, tempo e espaço em sua aproximação ou distanciamento do *ego, hic et nunc* da enunciação.

## 2 A SEMIÓTICA E A TELENOVELA NA ESCOLA

### 2.1 A SEMIÓTICA NA ESCOLA

Tidos como um dos documentos mais importantes na orientação da educação formal de nível médio no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (Brasil, 2000) trazem, na bibliografia geral utilizada para a formulação da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, diversos nomes de autores consagrados nos estudos semióticos. Destacam-se, dentre eles, José Luiz Fiorin, Umberto Eco, Lucia Santaella, além de Greimas e Courtés, referenciados por meio de sua obra mais conhecida, o *Dicionário de semiótica*. Ainda que essas referências possam ter auxiliado a equipe que elaborou os PCN, no tocante à modernização da visão do ensino de língua materna, há muito poucos vestígios da metodologia semiótica no que diz respeito à instrumentalização do aluno para a compreensão e produção de textos, ou o incremento de sua competência e habilidade de expressão. A palavra "semiótica" aparece uma única vez no documento, como uma leve menção, ao lado de outras ciências que eventualmente podem-se ocupar da língua e de suas manifestações discursivas. Dizem os PCN: "A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia, etc." (BRASIL, 2000, p. 5).

Também no Paraná, local onde realizamos nossa pesquisa, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), consideradas como importante fundamento para a educação no Estado, as referências à semiótica são praticamente inexistentes. Prevalece a tendência às abordagens que se concentram na observação dos fenômenos sócio-históricos da interação verbal:

Ensinar a língua materna [...] requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos (PARANÁ, 2008, p. 49).

Embora se trate de documentos distintos e bem diferentes em sua concepção e convicções latentes, pode-se dizer que tanto os PCN quanto as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná concentram-se em abordagens que

privilegiam as teorias dos gêneros como fio condutor do ensino, com destaque para os estudos bakhtinianos, em sua perspectiva interacionista.

Se pudermos sucintamente descrever a pedagogia vislumbrada pelos documentos citados, diremos que ela se constrói em torno do tripé história-sujeito- contexto; dela, são banidas as análises estruturais, tidas como posturas mecanicistas, que não levam em conta os aspectos interativos e sócio-históricos da linguagem. Veja-se, como exemplo, o trecho transcrito a seguir:

Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (PARANÁ, 2008, p. 51).

Embora não fique explícito que se trata de uma crítica à semiótica, podemos perceber a alusão à "formalização do discurso verbal" e aos "limites formais" como uma insatisfação quanto ao que se costuma considerar um fator limitante nas teorias de cunho estruturalista, onde também se insere a semiótica de Greimas: o formalismo, a apreensão do texto como produto acabado e, principalmente, a ausência de historicidade. Assim, mesmo sem nos aprofundarmos na questão, vemos que o próprio discurso escolhido para pontuar os documentos que orientam a educação básica, em nível nacional, e principalmente no Paraná, mostra-se reticente quanto à inserção da semiótica nas propostas curriculares, e isso, em grande parte, por sua suposta desconsideração da história.

A crítica parece pertinente, quando se pensa nos primeiros passos de edificação da ciência. Se observarmos o que ocorria nos anos sessenta, diante da ainda desconhecida semântica estrutural, que apenas engatinhava, e considerarmos as práticas então dominantes de reconstituição histórica das narrativas e apreensão das "intenções do autor", é compreensível que mudanças tais como a formalização, o texto visto apenas dentro dele mesmo e o afastamento de contribuições analíticas oriundas do contexto tenham provocado estranheza e receio. É preciso observar, no entanto, que esse temor baseava-se numa

compreensão apenas parcial e insuficiente do que estava sendo edificado pela teoria. Como se pode observar pela leitura de Floch (2003, p. 4):

A semiótica não procura dar conta de realidades matemáticas, físicas, ideais ou outras. Em compensação, o contexto no qual se inscrevem ou aparecem os objetos de sentido – o famoso "contexto de comunicação" – será levado em consideração... a partir do momento em que ele mesmo é abordado como um objeto de sentido, como um 'texto'."

É interessante notar a maneira como Floch faz a ressalva que, ao mesmo tempo, delimita o campo de investigação da semiótica, circunscrevendo-o ao contexto de comunicação – pois é nele que surgem os objetos de sentido – e desloca-o para uma especificidade própria, pré-caracterizadora da teoria. Sim, o contexto é levado em consideração, desde que seja examinado como *texto* e não como referente, ou desde que a "realidade" seja transformada em objeto – é o que o semioticista parece querer nos fazer entender.

O primeiro equívoco que leva alguns críticos à hipótese da não-historicidade da semiótica concerne à relação entre o signo e o sentido, que de maneira alguma é vista pelos greimasianos como uma relação direta e unívoca: o signo não traz diretamente o sentido, assim como este último não é um objeto comunicável por meio do código linguístico. O sentido existe ou, melhor dizendo, é apreendido nas relações hierarquizadas de significação e, portanto, depende de uma dinâmica na qual o leitor é o elemento principal, ou seja, o grande articulador que "administra" esses elementos arquiteturais. Também é preciso levar em conta que os esquemas e fórmulas presentes abundantemente nas análises de texto dos primeiros semioticistas não *descreviam* o sentido, mas, enquanto instrumentos, apenas auxiliavam o leitor a percebê-lo em sua manifestação.

Ainda no que diz respeito aos comentários negativos que a semiótica recebeu sobre seu pretenso distanciamento da história, lembra-nos Fiorin (1995 p. 37) que a acusação origina-se, justamente, na adesão da teoria ao princípio de imanência. Após levantar diversos excertos de *Semântica Estrutural*, que evidenciam a historicidade como condição da significação, e portanto tornam injustificada a acusação de anti-historicismo, assim conclui Fiorin:

O fato que se coloca para nós é que Greimas não nega a História, como dizem os que não leram com cuidado seus textos. O que faz é interessar-se pelo funcionamento interno do discurso, já que entendemos os textos com os elementos que eles nos dão." (FIORIN, 1995, p.38).

Uma leitura cuidadosa da teoria greimasiana teria certamente impedido que muitos de seus opositores tivessem obtido êxito e muito provavelmente não subsistiria a rejeição que existe hoje diante da teoria, nos livros didáticos, nas escolas, nas universidades e até mesmo em eventos da própria área de Linguística, onde dificilmente encontramos essa linha de especialidade como opção de inscrição de trabalhos. O anunciado anti-historicismo greimasiano é, com certeza, o grande causador desse repúdio. Por isso, trabalhar pela inserção da semiótica nas diretrizes da educação, encarando-a como uma teoria equivalente a tantas outras que já foram tentadas na escola, ou que ainda se pudesse tentar, requer um esforço prévio que é, de certa forma, o de mostrar *o que a semiótica não é*.

O projeto de Greimas era o de construir uma semântica geral, sintagmática, de cunho estrutural, a fim de trazer maior objetividade aos estudos do discurso, substituindo, pelo rigor metodológico da análise, a visão de tipo "impressionista", que percebia o texto como extensão de uma subjetividade quase inatingível. Nessa fase de constituição do instrumental teórico, houve o necessário afastamento de tudo o que estava "fora do texto" e até mesmo a separação rígida entre expressão e conteúdo teve que ser feita para que a teoria se tornasse operacionalizável. Mais tarde, quando a noção de percurso gerativo do sentido, própria ao conteúdo, tinha sido trabalhada em seus desdobramentos e encontrava-se solidificada pelo método de análise, o plano da expressão ganhou relevo. Sob a influência marcante de J-M Floch, os estudos das semióticas não-verbais e sincréticas avançaram consideravelmente, principalmente em torno do conceito de semissimbolismo e da investigação sobre a interrelação entre significante e significado.

Se é verdade que os principais axiomas estruturais ainda são válidos na análise semiótica, a fase "dura" da ciência, em que nada além deles era admitido como pertinente, há décadas não existe mais. Pelo menos a partir da publicação da obra *Du Sens*, de Greimas, a semiótica flexibilizou a análise, privilegiando o inteligível ao mesmo tempo em que se abria para o sensível. Como toda forma de

ruptura, o início da teoria havia exigido um afastamento radical de princípios que regiam outras ciências próximas, em particular as que se erigiam em torno de uma linguística da enunciação, e isso deu lugar a um formalismo por vezes exagerado, além da criação de uma metalinguagem pouco assimilável pelos não-iniciados. Infelizmente, essa etapa passageira e necessária para a constituição mais sólida da teoria permaneceu no imaginário acadêmico e científico, sendo responsável pela imagem negativa que muitos têm, até hoje, da ciência semiótica. O bom conhecimento da semiótica leva-nos exatamente para o caminho inverso, fazendo-nos crer na importância crucial dada pela teoria aos sujeitos que participam dos processos comunicativos, e portanto à sua história, sem o que não haveria a necessidade de forjar uma separação entre o discurso social, ligado de maneira extensiva a uma sociocultura, e o discurso marcadamente individual de um sujeito pertencente ou não à mesma comunidade.

A crítica ao excesso de formalismo e ao distanciamento que a semiótica tomou frente ao fato enunciativo, no início de sua formulação, não deve permanecer, a não ser como reflexo de uma incompreensão face ao desenvolvimento da teoria, ou uma espécie de "impaciência" diante de uma ciência que, desde sempre, afirmou-se como projeto ou disciplina em formação. Como todo projeto, diz Fiorin (1995, p.42), "a semiótica é algo em andamento, em elaboração, em mudança".

Também Bertrand (2003), ao delinear as principais orientações da semiótica literária, empenhou-se em explicitar os passos que levaram Greimas a enfatizar o enunciado e os mecanismos internos do texto, ao mesmo tempo em que abolia as interpretações extralinguísticas. Procurando desfazer o equívoco que levou muitos maus leitores da obra greimasiana a confundir a imanência com a desvinculação histórica, Bertrand (2003, p.31) assim se pronuncia:

Podemos considerar [...] que o projeto semiótico é ser, ao mesmo tempo, uma sócio- e uma psico-semiótica. Parece-nos que descobrir estruturas imanentes nas formas é também dotar-se dos meios de reconhecer as convenções que o uso pouco a pouco estabeleceu, sedimentadas em estruturas e construídas com regras implícitas.

Uma semiótica excessivamente formal, sistêmica e objetiva pode atender às expectativas de análise de algumas manifestações textuais, como as narrativas folclóricas, por exemplo, amplamente visadas pela teoria nos anos

sessenta. Mas, em se tratando de textos literários de maior complexidade, ou textos sincréticos, como é o caso das telenovelas, torna-se imprescindível o recurso ao instrumental que não dê conta apenas do tratamento das ações, mas principalmente das relações entre enunciador e enunciatário, das paixões que os envolvem, das implicações do leitor no processo de leitura, enfim, das relações intersubjetivas presentes no intercâmbio da comunicação. Nesse sentido, é preciso abandonar de uma vez por todas a ideia - ou melhor, o equívoco - de que o percurso gerativo do sentido é uma "forma" na qual se possam moldar todo e qualquer discurso em circulação na sociedade. O percurso gerativo do sentido, modelo de análise de grande poder de alcance, não passa de "um simulacro metodológico das abstrações que o leitor faz ao ler um texto" (FIORIN, 2006 p. 73). Bem construído, bastante operacionalizável, o percurso não é, no entanto, "a" semiótica. A teoria é muito mais que isso, em amplitude e alcance. Se a semiótica priorizou, temporariamente e para fins epistemológicos, o texto-enunciado, o momento é de exploração das possibilidades interpretativas que se descortinam nos fenômenos de interação da leitura. Dentro dessa abordagem, sob a luz dos desenvolvimentos teóricos já previstos por Greimas, o leitor deixa de ser um mero receptor, "essa instância abstrata e universal, simplesmente pressuposta pelo advento de uma significação textual já existente", e passa a ser um *centro de discurso*, "que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações" (BERTRAND, 2003, p. 24).

Refutada a crítica anti-historicista, passamos a nos debruçar sobre um aspecto que nos parece argumentar favoravelmente para a inserção da semiótica na escola: seu potencial de análise do não-verbal e sincrético, requisito básico para o tratamento de textos multimodais.

## 2.2 A IMAGEM NA ESCOLA

A questão do acesso à escola ocupou durante décadas o lugar de destaque nas inquietações da educação nacional. Graças a uma série de esforços empreendidos pelo governo federal, e mediante a concessão de bolsas e diversos programas de incentivo à escolarização, o número de crianças e adolescentes que frequentam a escola tem aumentado consideravelmente<sup>7</sup>. Porém, se em termos

---

<sup>7</sup> Na faixa de 15 a 17 anos de idade, 16,7% não frequentavam escola em 2010, bem menos do que em 2000 (22,6 %). Fonte: IBGE. Disponível em:

quantitativos o déficit de escolarização foi reduzido a índices considerados satisfatórios para um país emergente, subsistem na escola brasileira males difíceis de ser combatidos, como o desinteresse, o baixo rendimento e a evasão. Em outras palavras, se a questão da exclusão *da* escola foi sanada, persiste – se é que não tem aumentado – o problema bastante grave e muitas vezes dissimulado da exclusão *na* escola.

No tocante ao ensino de língua materna, e mais especificamente no que concerne à leitura e produção de textos, vivemos uma situação consensual de precariedade no ensino. O desinteresse pela literatura, a dificuldade de escrever segundo a norma culta, os problemas de inteligência de textos – inclusive de outras matérias – e, portanto, a inaptidão muitas vezes constatada para resolver questões do conteúdo ministrado, tudo isso faz parte das reclamações cotidianas, oriundas de professores e coordenadores pedagógicos.

A leitura/produção de textos está na base da educação formal, e também da vida dos cidadãos, que dependem de uma competência leitora para as tarefas mais corriqueiras de seu cotidiano. Durante seu processo de socialização, em que se apropria de normas, valores e modos de comportamento, "o sujeito constrói conhecimentos que orientam sua participação em diferentes eventos de interação" (MATENCIO, 2006, p. 94). Assim, priorizar a leitura não é eleger uma matéria como mais importante, em detrimento de outras, mas ser coerente com a própria instituição escolar, já que são os textos escritos o principal veículo de acesso ao conhecimento na escola. Por essa razão, continuam valendo na escola as estratégias de incentivo à leitura e o necessário trabalho de persuasão para que os jovens leiam mais e melhor.

Engana-se, no entanto, quem diz que os jovens não gostam de ler ou que não leem porque não gostam. Os jovens de hoje "sabem muito bem ler aquilo de que gostam; e gostam muito do que espontaneamente leem" (LIMOLI; MENDONÇA, 2009, p. 552). O incremento de leitura na infância e adolescência depende muito mais de uma questão que antecede a qualquer tentativa de inclusão das crianças na escola: a definição de "o que ler" e "como ler".

Tornou-se lugar comum dizer que vivemos num mundo onde impera a visualidade, a projeção por imagens, o excesso de apelos dos meios de

comunicação de massa, internet, etc. Estamos na "Idade Mídia", uma fase que a humanidade toda atravessa, e dela os jovens usufruem com surpresa e encantamento. Nem sempre, porém, essa "superabundância textual e eletrônica" (SANT'ANNA, 2001, p. 33) converte-se em conhecimento, nem muito menos é garantia de acesso democrático a uma informação de valor. Mesmo considerando que a criança pode escolher livremente o que vê e lê na mídia e na internet, há uma massa de informação difusa, sem qualquer controle de qualidade. Os "filtros" ficam muitas vezes a cargo dos sites mais acessados, e por isso mesmo com visíveis propósitos comerciais. Assim, a seleção que a criança faz de suas leituras é função de modismos e dos apelos publicitários. Na maioria das vezes, seus parâmetros de escolha estão baseados na rapidez da resposta, na localização de uma "zona de conforto" em que o esforço necessário para a compreensão da mensagem é mínimo, e, principalmente, na opinião de seus pares.

A informação deixou há algum tempo de estar contida apenas nos livros, revistas e jornais. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares do Paraná lembram que

"as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens" elencando, como exemplo, a partir da leitura de Faraco (2002): "as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio languageiro criado pelo homem" (PARANÁ, 2008, p. 50-51).

Tampouco é a escola o único e principal meio de acesso ao saber. Os aparelhos à disposição dos jovens multiplicam-se numa velocidade jamais vista e basta pensar no uso do aparelho celular para entender que hoje quase tudo pode ser veículo de informação e de intercâmbio. O celular tornou-se, com o tempo, instrumento de acesso a informações variadas, trocas de mensagens e imagens dos mais diversos tipos, jogos, etc. A interação entre o público jovem é feita cada vez mais por meio desses instrumentos, e tudo o que lhe interessa é obtido com facilidade e rapidez.

A televisão, cada vez mais sofisticada; os videogames, jogos de computador, internet, celulares e outros dispositivos de informação rápida e entretenimento são apontados pela sociedade como uma das prováveis causas do baixo interesse pela leitura de livros e pelo baixo rendimento escolar nas atividades

de leitura e produção textual. Ora, lutar contra essa corrente, essa avassaladora onda de informação que concorre com a escola em qualidade e a ultrapassa exponencialmente em quantidade e prazer, é, provavelmente, uma batalha perdida.

Uma das características fundamentais de todos esses atrativos há pouco mencionados reside na presença da imagem. Em suas múltiplas formas, fixa ou em movimento, é a imagem que atrai o jovem deste novo milênio, em manifestações projetivas, substituindo, muitas vezes, a própria experiência sensorial do corpo em presença. Os antigos retratos são hoje fotografias de um pedaço de corpo, estereotipado e valorizado pelo detalhe; os noivos do bolo de casamento hoje têm cara e personalidade; nas festas de aniversário, o jovem em carne e osso está atrás das câmeras, enquanto os convidados brindam à sua imagem projetada na parede.

Sodré (2001) aponta para o problema das *simulações* que invadiram o cotidiano das novas gerações. Diz o autor:

Ocorre um fenômeno novo, que nós poderíamos chamar de *mediatização*, diferente de uma interação qualquer. O que nós estamos observando agora é uma *tecno-interação*, uma interação por meio da tecnologia, que se processa desde o telefone até os meios de comunicação.

Há um lado estranho e inquietante nisso tudo, mas é com essa realidade mediatizada que temos que conviver. Além de essa tecnologização exacerbada ter trazido ou pelo menos contribuído contundentemente para o mundo das simulações, podemos buscar uma explicação plausível para essa mudança de comportamento, que não é apenas tributária dos caminhos tortuosos que o capitalismo selvagem empreendeu, mas também de uma aspiração humana.

A visualidade adquire um papel fundamental na informação, na memorização e na constituição do pensamento humano. Nossas lembranças são imagéticas, nossos anseios também. A imagem é eficaz na exemplificação, na formulação de pensamentos complexos, na comprovação de fatos, na persuasão. Como lembra Dondis (1997, p. 6):

Não é difícil detectar a tendência à informação visual no comportamento humano. Buscamos um reforço visual de nosso conhecimento por muitas razões; a mais importante delas é o caráter direto da informação, a proximidade da experiência real.

A informação visual desempenha uma função importante como instrumento mediador nos processos de ensino/aprendizagem. A imagem tem um poder clarificador e sintetizador: tudo se torna mais claro quando apresentado na forma de um gráfico, e uma foto nos dá, às vezes, a exata medida para compreendermos uma dada realidade. Quem ousaria contestar que as aulas de física e biologia, por exemplo, seriam muito menos interessantes e eficazes sem os filmes explicativos que acompanham essas disciplinas?

Como recurso auxiliar, para promover a compreensão mais ampla ou mais rápida da informação que se quer transmitir, é inegável que a imagem deva ter seu lugar assegurado na escola. Além dessa função elucidativa, a imagem contribui, também, para a memorização, podendo prolongar os efeitos da aprendizagem. Tudo isso torna a imagem uma ferramenta de grande utilidade, cujo potencial deve ser explorado nas aulas e nos manuais didáticos.

Do ponto de vista discursivo, cabe observar, por outro lado, que a imagem também é fruto de uma escolha. Como qualquer outro tipo de discurso, verbal ou não, ela está inscrita numa formação ideológica. O que ela mostra e o que ela deixa de mostrar são consequências diretas de sua carga ideológica, sua maneira de significar. Todo discurso é permeado de ideologia, simplesmente pelo fato de ser resultado de uma visão de mundo. Como mostra Fiorin (2005, p. 53), o componente semântico do discurso é determinado por fatores sociais. A linguagem não se desvincula das formações ideológicas que a sustentam. A linguagem, "ao mesmo tempo [...] em que é determinada é determinante, pois ela 'cria' uma visão de mundo na medida em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade, constituindo sua consciência" (FIORIN, 2005, p. 54).

Um simples acontecimento, no sentido não-semiótico do termo, ao se tornar alvo de um discurso, de natureza verbal ou imagética, nunca será considerado em sua manifestação, em seu estado bruto: deixará de fazer parte do mundo sensível para pertencer ao mundo comentado. Imediatamente, esse acontecimento torna-se dependente da linguagem que o captura, e é construído pelo discurso que o circunscreve. Entram em jogo o ponto de vista, as paixões do enunciador, os interesses a que se vinculam sua enunciação.

Charaudeau (2009, p. 96), a partir das leituras que fez do filósofo Paul Ricoeur, afirma que a experiência humana, para se tornar inteligível, passa por um processo de integração narrativa, a partir de uma atividade mimética, que

transforma o acontecimento em intriga. Nessa passagem para o inteligível, podem-se distinguir três etapas da mimese, ou três mimeses:

- Mimese 1- Etapa de pré-configuração, na qual os acontecimentos ainda não estão ordenados em linguagem e, portanto, podem ser considerados relativamente autônomos em relação à atividade linguageira. Porém, eles já são percebidos por um sujeito, segundo sua aptidão a pré-estruturar essa experiência sensível.
- Mimese 2 - Esta etapa é chamada de epistêmica, porque pressupõe uma ordenação de sentido. Aqui, pelo ato de enunciação, esse sujeito que percebe procede à discretização do mundo, com determinada finalidade comunicativa, estabelecendo relações entre as unidades de sentido. A presença de um enunciatário faz com que a produção de sentidos nesta fase resulte ao mesmo tempo de um ato de estruturação e de individuação, correspondentes à continuidade e à ruptura do sistema vigente.
- Mimese 3 - Etapa de re-configuração do mundo configurado, denominada *hermenêutica*, pois está ligada à interpretação do destinatário da mensagem.  
Este reconstrói, como uma resposta, e a partir de suas próprias experiências, uma significação dada pelo outro.

Como exemplo de realização do processo mimético, podemos pensar na história pitoresca de Renato Lourenço, o gari carioca que conquistou a simpatia dos brasileiros ao sambar na praça da Apoteose, no carnaval de 1997. O rapaz varria a avenida, observado pelo público (mimese 1), quando foi flagrado sambando com a vassoura na mão e convidado pela apresentadora Hebe Camargo para ser entrevistado em seu programa (mimese 2); desse momento em diante, sua imagem passou a ser explorada para diversos fins (mimese 3), até culminar com sua aparição no encerramento dos jogos olímpicos de Londres, em 2012. É divertido pensar que, a essas três fases miméticas, podem ser associados três papéis temáticos assumidos por Renato nesse período, apelando-se para as formas nominais com que ele foi citado na imprensa: gari, "gari-sorriso" e "vassoura de ouro"!

A compreensão dessas etapas de mimetização leva-nos a perceber como é complexo o processo de ordenação do sentido. Os fatos do mundo fenomenal resultam de uma transformação (um acontecimento, no sentido semiótico). Essa transformação, ao ser percebida por um sujeito, pode ser levada por ele para integrar, sob a forma de narrativa, o "substrato" de significações que é comum a uma dada cultura. Nessa transposição, estão envolvidas, além da percepção e da intencionalidade do próprio sujeito enunciador, sua capacidade de estabelecer relações entre o novo estado de coisas e as leis do sistema de racionalização e inteligibilidade. A intervenção desse sujeito-enunciador se dá por um processo de recategorização semântica, e produz um efeito denominado *pregnância*: "é pela *pregnância* que a *saliência* adquire sentido, se diversifica e se torna, de algum modo, uma nova *saliência*" (CHARAUDEAU, 2009 p. 100).

O que é válido para o discurso verbal também vale para a imagem ou os textos sincréticos. A visualidade transforma as "saliências" do mundo em "pregnâncias", segundo leis compartilhadas. O que acontece na escola, em geral, é que essas leis que presidem ao funcionamento das manifestações imagéticas não são plenamente conhecidas. As teorias do discurso, a gramática, a análise estilística, a morfossintaxe, a história das ideias linguísticas são ensinadas nas universidades e compõem a base dos cursos de treinamento e capacitação de professores do ensino médio. Mas essas disciplinas estão calcadas no discurso verbal, e quase sempre sob sua forma escrita. Aquilo que é chamado nos PCN do ensino médio de "Linguagens, códigos e suas tecnologias" restringe-se, na prática pedagógica, quase que exclusivamente ao código verbal; e o item "tecnologia" fica muitas vezes por conta de aparelhos sub-utilizados, que não servem aos fins para os quais foram adquiridos.

Os textos verbais ou sincréticos, manifestados sob a forma de filmes, fotografias, mídia escrita e televisiva, HQs, etc., são passíveis de análise como qualquer outro texto. Devem ser apreendidos como "pregnância", e não como "saliência", pois as três formas de mimeses comentadas anteriormente também estão envolvidas no processo de inteligibilidade de textos dessa natureza. Os textos imagéticos são, também, fruto de um conhecimento estruturado e é preciso conhecer as regras do sistema de inteligibilidade que viabiliza sua recepção.

Ao se debruçar sobre os problemas que envolvem o diálogo entre a leitura da imagem e o ensino de língua materna, Limoli (2006) aponta o embate

entre o visiocentrismo (a percepção centrada no olhar) que caracteriza o mundo exterior e o verbocentrismo que ainda predomina na escola. A autora nos lembra que a imagem não é mera representação icônica do real: ela traduz diferentes maneiras de conhecer a realidade e, nesse sentido, excetuando-se os processos puramente reprodutivos, nunca é apenas notação, e sim conotação. No entanto, a escola continua a privilegiar a leitura puramente icônica ou analógica, e a imagem nos manuais didáticos serve, em geral, à mera ilustração dos textos verbais que a acompanham. Nessa função ilustrativa, a imagem torna-se redundante e, no melhor das hipóteses, será "lida" da mesma forma com que foi lido o texto verbal. Conforme aponta Coelho (2011): O problema se dá porque tendemos a dar mais peso à mensagem ou conteúdo em detrimento do potencial que tem o próprio meio e seu produto, no caso a imagem, enquanto emissão como resultado de uma construção (de linguagem visual).

Não é nosso objetivo apontar culpados para essa situação de precariedade. Acreditamos que a escola esteja passando por uma fase de transição, enquanto procura adaptar-se às novas tecnologias e meios de acesso ao saber. Assim, nas palavras de Limoli (2006, p. 62):

Vivemos uma espécie de intervalo pedagógico, onde duas tendências se defrontam, sem que haja propriamente um vencedor. De um lado, a onipresença da imagem criou uma nova necessidade de estratégias e meios didáticos. De outro, ainda se constata uma resistência muito grande na educação fundamental e média em assimilar esses meios.

Há uma percepção evidente nas orientações oficiais do ensino sobre a necessidade de trazer a imagem para a sala de aula. Acreditamos até que a ideia seja consensual também entre os professores e demais profissionais do ensino. Coelho (2011) destaca, por exemplo, o papel do cinema e das próprias imagens do livro didático como coadjuvantes no processo de formação dos jovens. Entretanto, chama a atenção para a "situação problemática em relação à imagem não apenas nas páginas do livro didático, mas, sobretudo, no **uso** desta, assim como na utilização de imagens, em geral, apresentadas em outras mídias trazidas para o espaço da sala de aula."

Num mundo bombardeado pela visualidade, tornou-se uma urgência ensinar a ler imagens, desenvolver a sensibilidade e o olhar crítico frente a elas,

estabelecer uma reflexão consistente sobre os sistemas de informação visual e, além disso, explorar o potencial das novas tecnologias de ensino. Mas a escola ainda está muito despreparada para o trabalho efetivo com a imagem. O "professor de português" não se tornou, ainda, um "profissional das linguagens": não adquiriu a formação, nem a experiência para isso, embora isso lhe seja cobrado. Falta-lhe uma teoria para embasar sua prática, uma técnica que possa mediar sua experiência. Falta-lhe algo que, facilitando a inclusão da imagem no ensino, dificulte a exclusão do aluno *na* escola.

A semiótica inclui-se no rol das teorias que poderiam trazer significativas contribuições ao ensino de leitura da imagem. Escapando ao tratamento puramente icônico e analógico da imagem,

a semiótica planar – que trata da fotografia, do cartaz, do quadro, da história em quadrinhos, da planta de arquiteto, da escrita caligráfica, etc. – tenta estabelecer categorias visuais específicas do nível da expressão, antes de considerar sua relação com a forma do conteúdo (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 370).

As relações entre o conteúdo e a expressão foram exaustivamente trabalhadas por J. M. Floch, grande colaborador de Greimas e um dos maiores nomes da semiótica visual. Floch tornou-se bastante conhecido por seus estudos na área da publicidade, e em suas análises de objetos visuais e sincréticos aplicou com muito êxito o conceito greimasiano de semissimbolismo, que pode ser definido como um sistema em que, num determinado objeto semiótico, uma categoria da expressão está correlacionada a uma categoria do conteúdo. A relação entre conteúdo e expressão, no objeto analisado, passa a ser motivada, o que aproxima os sistemas simbólicos da linguagem poética, na qual, como sabemos, o signo ganha motivação.

O semissimbólico, como seu nome indica, é um "quase" símbolo. Enquanto no símbolo temos uma correspondência entre uma unidade do conteúdo e uma unidade da expressão, como por exemplo a figura do "peixe" para simbolizar o catolicismo, ou a estrela de seis pontas, o judaísmo, no semissimbolismo uma categoria espacial como alto/baixo pode ser homologada, dentro de uma pintura, à ideia de céu/inferno; ou a diferença entre tons claros/escuros pode ser correlacionada, por exemplo, à ideia de material/imaterial, ou natureza/cultura. O símbolo é resultado de uma convenção cultural, e é validado numa determinada

comunidade linguística; já o semissímbolo, em geral, instaura-se no interior do objeto, uma pintura ou uma fotografia, por exemplo, e só tem existência ali.

As relações semissimbólicas são intensamente exploradas na publicidade, para reforçar sentidos. A função do semissimbólico é semelhante à rima ou outros artifícios poéticos, que produzem efeitos de redundância com economia dos meios utilizados.

Aparelhada pelos conceitos que sustentam a ideia do percurso gerativo do sentido e pelos aportes crescentes da semiótica visual e sincrética, a teoria greimasiana está suficientemente equipada para enfrentar o desafio de trazer a imagem para a sala de aula como um verdadeiro objeto de conhecimento. Acrescente-se a isso a vocação didática da semiótica, cujo método rigoroso de análise poderia, inclusive, servir de apoio a outras disciplinas.

### 2.3 A TELENOVELA NA ESCOLA: UM TERRITÓRIO INEXPLORADO

Em seu sentido mais amplo, a leitura pode ser encarada como um processo de aquisição de saberes dinâmico e histórico. É dependente de seu contexto sociocultural, eventualmente instável em seus propósitos, e etapa primordial da ordenação do conhecimento humano. Na escola, porém, a leitura é normalmente encarada de um ponto de vista mais restritivo, como uma atividade obrigatória e cumulativa, de desenvolvimento gradual.

O trabalho com a telenovela na escola, tal qual é concebido nesta proposta, leva em conta essas diferenças fundamentais no modo de se encarar a leitura, entendendo o descompasso entre a prática pedagógica e as exigências da sociedade como uma fase de transição, em que a inovação tecnológica caminha a passos mais largos que a capacidade de absorção das mudanças por ela provocadas. Assim, pensamos em respeitar, na medida do possível, a progressão de conteúdos estipulada pelo livro didático, introduzindo, paulatinamente, conceitos básicos da teoria semiótica, de acordo com a série escolhida.

De maneira geral, supõe-se que o trabalho com a telenovela, baseado na análise semiótica, enquadra-se melhor no nível médio de ensino, uma vez que requer certa maturidade para a compreensão teórica. Por isso, previmos dirigir o estudo para a segunda série do Ensino Médio, não só pelo fato de os alunos estarem mais maduros e abertos ao diálogo, mas, também, pela adequação do

horário à faixa etária determinada pelo Ministério da Justiça. Além disso, sabemos que, no estabelecimento de uma interlocução efetiva com os estudos dos fenômenos que envolvem a comunicação, a leitura deverá ocupar, também, o espaço da reflexão sobre a cisão que separa o mundo entre “informantes” e “informados”, e os mecanismos que instauram, na sociedade atual, a dominação pelo saber. É bastante provável que esse assunto exija uma capacidade de reflexão que os estudantes de ensino fundamental ainda não adquiriram; daí, também, nossa opção pelo ensino médio.

Bem distinta da passividade com que o jovem leitor encara seus desafios no confronto com o livro didático tradicional, a ideia da presença maciça da mídia e das redes virtuais de informação na escola pode colocar o jovem diante de instrumentos que ele conhece e manuseia com maior destreza. Em contato com ferramentas disponíveis em seu próprio mundo, o jovem se sente mais motivado para compartilhar conhecimentos, e assim ampliar sua competência leitora.

Essa cumplicidade maior que se instala entre o jovem e a mídia que ele tão bem conhece é fundamental para que se trabalhe, em situação escolar, a “outra ponta” da leitura, quer seja, o sistema produtor da informação. A semiótica pode nos ajudar a elucidar um aspecto fundamental dessa questão, ao encarar a leitura como uma semiose, na qual estão envolvidas duas competências comparáveis - e não necessariamente idênticas: a do leitor e a do produtor do texto (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 281).

O trabalho com a leitura em situação de ensino deve prever, entre outras etapas, a compreensão da maneira pela qual os estudantes produzem sentidos, a partir de suas experiências individuais. Em seu dia a dia, o jovem brasileiro está em contato permanente com múltiplas formas de informação virtual, bastante distanciadas das formas tradicionais de difusão do conhecimento, ainda dominantes na escola. Na sociedade tecnológica e midiática em que vivemos, é grande a possibilidade de que o jovem centralize sua percepção de mundo naquilo que é difundido pelos veículos de comunicação ao seu alcance, e se relacione com seu entorno pela mediação de instrumentos que privilegiam o código imagético, em detrimento do linguístico.

A construção de sentidos pela via da leitura depende não apenas da filtragem de dados obtidos no meio cultural, mas também e principalmente da capacidade de retê-los em função de diferentes motivações individuais. Em outras

palavras, só se apreende e se aprende, efetivamente, aquilo que nos interessa e motiva, seja para um fim imediato, seja como meio de acesso para um objetivo mais amplo. Não é difícil constatar, no entanto, que a educação formal brasileira carece de ações mais próximas do dia a dia dos alunos, e que as práticas adotadas na escola estão aquém do seu tempo. A questão da imagem, por exemplo, continua suscitando dúvidas e mal-entendidos entre educadores e produtores de material didático. Se, por um lado, todos concordam que os textos visuais e verbais devem fazer parte do cotidiano escolar, poucos são os que, na prática, conseguem trazer para a sala de aula um trabalho efetivo com o não-verbal. Dada a importância da leitura na escolarização e o contexto tecnológico e tecnocrata da modernidade, parece-nos evidente que a escola deva utilizar outros recursos que estimulem a criatividade dos estudantes, que não os do livro didático. Dessa forma, para corresponder às exigências de um público cada vez mais voltado para o uso de computadores, não apenas em suas tarefas cotidianas, como também e principalmente nas diferentes formas de interação social, a escola deve adequar-se para novas formas de difusão do saber. No trabalho com a leitura, passa a ser fundamental conhecer alguns dos principais veículos utilizados na comunicação entre os jovens e os princípios que regem a instalação desse complexo universo comunicativo, tão à margem da informação escolar.

Dentre os gêneros ficcionais mais apreciados pelos jovens, a telenovela mostra-se particularmente interessante para dar andamento a uma pesquisa que entrecruze as propostas de compreensão e produção textuais, tradicionalmente adotadas na escola e preconizadas pelas orientações curriculares vigentes, e as inovações desejadas, considerando-se a televisão como uma mídia de grande alcance no país. O envolvimento com as telenovelas brasileiras é fenômeno mundialmente conhecido e pode ser facilmente verificado no contexto escolar brasileiro, onde as histórias narradas e os personagens criados mobilizam a atenção dos jovens por um longo período, até mesmo superior à sobrevivência do drama na tela.

A estrutura melodramática da telenovela não difere muito da que encontramos em outros gêneros narrativos, constituindo-se num desdobramento tecnicamente aprimorado dos folhetins e radionovelas. Conforme assinala Motter (2004, p. 259), a novela joga com dois níveis de presença narrativa: o melodramático e o realista. No nível melodramático, identificamos sujeitos de busca (os

personagens, tanto “sérios” como os “cômicos”), envolvidos em conflitos, que são pouco a pouco solucionados. No nível realista, encontramos algumas das preocupações e problemas do cotidiano vivido pelos indivíduos “na vida real”, com o objetivo de destacar inter-relações sociais, políticas, éticas e morais. Aqui agem os efeitos de verossimilhança, que determinam uma realidade conhecida por todos. Diz a autora:

[...]Uma história de amor (romantismo) corre em paralelo com o desenvolvimento de temáticas sociais (realismo) pinçadas na dinâmica da vida social como questões às vezes embrionárias e nebulosas, marginalizadas como tabus, objetos de proscricção e silêncio, ou difusas como mitos nascentes, objetos de temor, enlevação, encantamento e perplexidade (MOTTER, 2004, p. 259).

Essa ideia sinaliza para a adoção de um trabalho que considera duas atividades complementares: de um lado, a utilização dos principais conceitos da teoria semiótica na análise dos percursos efetuados pelos actantes narrativos e sua figuração no texto verbal e visual (também eventualmente sonoro, em momentos em que a chamada “trilha sonora” vem confirmar sentidos); de outro, a exploração de temas da atualidade, como a corrupção política e a violência doméstica em *A Favorita*; homossexualidade e homoafetividade em *Fina estampa*; sustentabilidade, em *Passione*; mobilidade social, em *Avenida Brasil*. Como lembram Ronsini et. al. (2009, p. 120), “é longa a tradição da telenovela brasileira, pelo menos desde o regime militar, em discutir questões-chave para a ‘modernização’ da sociedade”. Acrescente-se a isso as inúmeras campanhas governamentais (controle da dengue e outras moléstias, vacinação infantil, etc.), que, reunidas sob a denominação “merchandising social”, perpassam as histórias narradas. Nesse aspecto, a teoria semiótica pode auxiliar na compreensão dos fenômenos enunciativos, possibilitando uma visualização da sobreposição de vozes que agem em conjunto na produção discursiva.

A constatação da ampla aceitação do gênero entre crianças e adolescentes levou-nos a pesquisar meios de trazer as novelas para a escola, agora não mais como simples tema de conversas extracurriculares, mas como núcleo difusor e promotor de atividades de percepção e competência leitora. Surgiram, imediatamente, questões relativas à utilização do gênero teledramatúrgico na sala de aula, pois, além de essa prática não ser usual, constatou-se, a partir da parca

bibliografia existente, que há uma evidente carência de pesquisas voltadas para a utilização pedagógica da ficção televisiva.

A telenovela é uma das formas mais conhecidas do gênero teledramatúrgico e, como tal, pertence ao grupo das narrativas sincréticas, assim conhecidas por terem seu conteúdo manifestado por mais de uma linguagem. Nos textos dessa natureza, entende-se que "há um único conteúdo manifestado por diferentes substâncias da expressão" (FIORIN, 2009, p. 35). Partindo-se do pressuposto de que não existe substância sem forma, são diferentes formas que entram na composição de um único objeto sincrético. No caso específico da novela, são muitas as linguagens, e portanto as formas envolvidas: verbal, sonora, visual, gestual, etc. No entanto, é preciso observar que o texto sincrético, mesmo "acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação" (TEIXEIRA, 2009, p. 47).

Não só a "história" da novela pode nos interessar, embora ela possa servir quase sempre de fio condutor para a prática em sala de aula. Em nossa proposta, desde o início, era claro que, dentro do cronograma de estudos previsto, o plano do conteúdo seria priorizado, mas a expressão também deveria ser trabalhada, pelo menos no que diz respeito à linguagem visual.

Para subsidiar as análises e constituir um material de apoio pedagógico, a fim de propiciar a didatização posterior do conhecimento construído, recorreremos à bibliografia mais usual da semiótica greimasiana, tentando integrar nosso projeto, restrito ao âmbito pedagógico e ambientado na educação básica, ao imenso conjunto teórico iniciado e desenvolvido por Greimas.

Para a semiótica greimasiana, que, por sua vez, apoia-se em postulados saussurianos e hjelmslevianos, toda linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, define-se por uma relação entre seu conteúdo e sua expressão. Sendo assim, a telenovela, encarada como um texto sincrético pode, a rigor, ser analisada separadamente no seu plano de conteúdo e no seu plano de expressão e isso deve ser estendido às diferentes linguagens presentes no texto televisivo: a linguagem verbal dos diálogos, a música, os gestos, o figurino, a fotografia, etc. Além disso, considera-se que, além da significação interna, abordada pelo exame do chamado percurso gerativo do sentido, a análise de um texto também deva considerar o aspecto comunicativo, da circulação dos sentidos no meio social. Como sugere Barros (1999, p.7):

[...] um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um “todo de sentido”, como objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário.

Por sua forma peculiar de enunciação, a telenovela é exemplar para se entender as duas facetas do texto, em suas propriedades de comunicação e significação. De um lado, há um script compartilhado por atores, que nada mais é que um texto autoral, de natureza dramática, excetuando-se algumas peculiaridades da ficção televisiva. Trata-se, portanto, de um objeto significante, passível de análise enquanto texto sincrético. De outro lado, existe a troca efetiva entre os participantes de um mesmo discurso, que se propaga na comunidade receptora pelo compartilhamento de emoções, suspense e intencionalidades diversas (merchandising, campanhas públicas, autorreferenciação televisiva, etc.), tornando-se um fenômeno de comunicação extremamente abrangente.

Metodologicamente, consideramos que a telenovela, enquanto objeto de significação, deva ser primeiramente encarada como a dramatização de uma “história”, partilhada por diversos personagens, que, por sua vez, representam papéis sociais em conformidade com um mundo possível. Ao desempenharem seus papéis temáticos, esses personagens figurativizam ações que são passíveis de uma análise estrutural, em seus componentes sintáticos e semânticos. Assim, os chamados núcleos (famílias de origens diversas, patrões e empregados, moradores de periferia ou de zonas centrais, etc.) organizam-se em função de percursos narrativos, de natureza polêmica, em que objetos-valor são disputados por sujeitos que querem ou devem fazer algo e, para isso, são ou não são competentes. As ações desses sujeitos ligam-se a temas e são valoradas segundo o ponto de vista de observadores, que estão assimilados a personagens do enunciado e/ou a sujeitos da enunciação. No decorrer da trama, as buscas são sancionadas, positiva ou negativamente, e, no final da novela, são definitivamente separados, por recompensa ou castigo, os heróis dos vilões.

Não são apenas as ações que nos interessam no estudo das novelas, embora elas nos sirvam muito bem para traçar o caminho que leva da pequena à grande literatura. Os estados de alma, as paixões que a novela desperta tanto interna quanto externamente podem e devem ser alvo de análise, e para isso, como foi dito anteriormente, a semiótica está plenamente capacitada.

É na competência modal, e não mais no fazer dos sujeitos envolvidos, que recai a atenção da chamada *semiótica das paixões*. Nas novelas, as paixões são amplamente exploradas no enunciado, constituindo-se em verdadeiros temas, muitas vezes centrais. O amor (em primeiro lugar), mas também o ciúme, a inveja, o ódio, o orgulho, etc., povoam as tramas da noite, na maioria das vezes de forma estereotipada, como se as paixões retratadas tivessem sempre que alcançar a intensidade mais extrema. As conjunções e disjunções, e não apenas as amorosas, são acompanhadas de paixões intensas, que configuram os papéis patêmicos disseminados no texto.

Se as paixões são bem perceptíveis no plano do enunciado, deve-se observar que também os enunciadores são sujeitos de uma operação de junção, e por isso se estudam as paixões, também, na enunciação, enfocando-se os estados de alma que caracterizam o sujeito do dizer. Mas não apenas o sujeito do discurso é suscetível de se transformar em sujeito apaixonado, já que também o sujeito do dito discursivo está inserido em percursos passionais, que podem ou não confirmar os percursos do sujeito enunciador (GREIMAS; FONTANILLE, 1991). As paixões do enunciado são detectadas na análise, com a ajuda do levantamento dos percursos narrativos e, também, graças às observações do plano da expressão: gestos, entonações e comportamentos que indicam ódio, rancor, medo, soberba, etc.

Além disso, não podemos nos esquecer de que há paixões envolvidas, também, em nossa relação de enunciatários do texto televisivo. Afinal, é pela emoção que nos deixamos aprisionar e consentimos em nos tornar telespectadores fiéis.

Os sentidos do texto estão, pois, disseminados em sua esfera de ações e paixões. A telenovela gera, produz, mas principalmente estimula a geração de sentido, no vai e vem de seus temas, que circulam de forma intensa pela sociedade. E nessa profusão de sentidos, também estão incluídos os sentimentos, as emoções e as paixões, que são os componentes básicos da garantia de audiência regulada pela televisão.

Além de disseminar ideias e valores, a telenovela também se alimenta de uma espécie de estabilização passageira do senso comum, que inclui a moda (cortes de cabelo, esmaltes, decotes e outros, como imitação de comportamentos de determinadas personagens), as notícias veiculadas pela mídia, as tendências valorativas da moralidade e dos bons costumes, etc. Tudo isso pode

constituir-se em material de análise, somando-se à investigação do texto teledramatúrgico propriamente dito.

Enfim, ao inserirmos a telenovela e a semiótica na escola, estabelecemos como meta intervir na vida dos sujeitos-aprendizes com ações que possam mudar suas relações com o visual e o verbal, contribuindo para a formação de um leitor reflexivo e crítico, capaz de agir diante de imagens/discursos utilizados pela televisão e escapar a pelo menos algumas das formas de aliciamento da mídia. Tendo em vista o potencial de aproveitamento da telenovela na escola, em razão da boa receptividade entre o público adolescente, vislumbramos na tríade telenovela-semiótica-sala de aula uma possibilidade de explorar as inúmeras oportunidades que se abrem na leitura do texto televisivo, e aproveitá-las como canal de diálogos interdisciplinares.

Pensando assim, vislumbramos a possibilidade de, a partir deste estudo, buscar a ampliação de competências e criar condições favoráveis para uma aprendizagem diferenciada, em que o professor seja mediador e co-autor do processo, e o aluno, de alguma forma, responsabilize-se pela busca de sua parcela de saber.

#### 2.4 DA TELENOVELA PARA A ESCOLA: A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA

Segundo o parecer CEB/15-98 do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes para o Ensino Médio, os novos desafios da escola contemporânea exigem uma organização curricular que possa

adotar estratégias e ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento (MELLO, 1998, p. 37).

Dentre as estratégias preconizadas para a obtenção dessa finalidade, destacam-se, ainda segundo o documento citado acima, dois procedimentos: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Sabemos que hoje é perfeitamente clara a ideia de que a interdisciplinaridade não deva ser apenas a somatória de várias experiências ou de

saberes diversos, mas, principalmente, uma construção coletiva do saber científico, em que os múltiplos olhares assumem uma postura de respeito, curiosidade e aceitação pelo modo de perceber do outro.

De certa maneira, tudo na escola é passível de um trabalho interdisciplinar, bastando-se, para isso, uma estruturação prévia dos procedimentos de estudo e pesquisa. Grandes temas, grandes eventos ou fenômenos do cotidiano podem ser alvo de um trabalho coletivo, proposto, por exemplo, como um projeto ou temática a ser problematizada, em abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, que são, segundo Basarab Nicolescu (2000, p. 17), as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento. Ações educativas como essas são louváveis em muitos aspectos, e devem ser incentivadas. No entanto, nas aulas de leitura e produção de texto, a interdisciplinaridade, por mais bem conduzida que ela possa ser, não garante, por si só, uma aprendizagem significativa, que envolva a aquisição e construção de significados, nem conduz, necessariamente, à almejada autonomia do leitor.

Nenhum conhecimento pode ser considerado verdadeiramente adquirido ou adquirível sem que haja uma pré-disposição em aprender. Embora a instituição escolar seja detentora de poderes amplos e possa, por exemplo, admitir, recusar, reprimir e reprovar, a opção pelo dever-saber não deve ser priorizada, em detrimento de um querer-saber. E esse querer se fundamenta não apenas numa curiosidade ingênua face aos conteúdos programáticos que o professor anuncia no início da aula, mas principalmente nas experiências e vivências dos alunos, em seus afetos cotidianos, em suas aspirações e temores. É bastante provável que problemas como a violência e a evasão escolar tenham em sua origem o desinteresse por disciplinas ministradas de forma pouco entusiasmada/entusiasmante, desvinculadas do mundo extramuros, e que exigem um desempenho em participação e nota muito além da capacidade do aluno, ou incompatível com a atmosfera desestimulante gerada na sala de aula.

O querer-fazer é a manifestação mais evidente e superficial do interesse pelo conhecimento ativo e engajado, que se constrói no processo formativo contextualizado:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para **retirar o aluno da condição de espectador passivo** (grifo nosso). Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade (MELLO, 1998, p. 42).

Assim, parece-nos que o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, numa via educativa que o posicione enquanto artífice de sua aprendizagem, depende diretamente do amálgama interdisciplinaridade-contextualização. Só agindo pelo querer-fazer, nascido de suas necessidades e sonhos, diante de seu contexto de atuação, em circunstâncias que favoreçam a integração de vários olhares e pontos de vista, o adolescente poderá se beneficiar de um ensino legitimamente comprometido com o saber. Sob essa perspectiva, interdisciplinaridade e contextualização devem andar juntas, cuidando-se mutuamente para que o interesse pelo que se aprende/ensina mantenha-se vivo e possa ser gerador de novas situações de aprendizagem.

O trabalho com a telenovela não é, em si mesmo, interdisciplinar e contextualizado. Nossa proposta não é a de capacitar o aluno para a produção de ficção ou de programas televisivos, o que garantiria uma interdisciplinarização natural, embora isso possa ser feito, de acordo com o interesse manifestado pelos alunos, a capacidade gerenciadora do professor e as condições materiais da escola. Partimos do texto encenado, das histórias vividas pelos personagens, para a análise da narratividade e dos aspectos enunciativos da comunicação. Visamos à construção de um olhar crítico, que desperte para a compreensão de procedimentos que se responsabilizam pela passagem do entretenimento ao consumo, ou seja, o modo como se opera a transformação dos espectadores em consumidores (ALMEIDA, 2003, p.31).

Calcula-se que um número em torno de 30 milhões de jovens brasileiros, entre 15 e 24 anos, distribuídos entre todas as classes sociais, assiste regularmente a pelo menos uma novela, e é a novela das oito a preferida entre eles (12,38 %) (RONSINI et al.2009, p.113).

Um dos grandes atrativos da telenovela das oito reside no fato de se tratar de um texto dramatúrgico que busca se aproximar da realidade contemporânea. Problemas atuais são discutidos pelos personagens e, mesmo que

às vezes o sejam de forma superficial ou equivocada, abrem espaço para possíveis discussões em sala de aula. É comum, aliás, ver os assuntos encenados nas novelas serem comentados na escola, até mesmo pelos professores, como se as pessoas fizessem parte dessa telerrealidade. Com uma seleção prévia dos temas possíveis de serem tratados em correlação ao currículo, essa atividade pode ser didatizada e tornar-se uma fonte promotora de conhecimento.

Os dramas vividos na tela, as aspirações dos núcleos jovens, sempre presentes nas novelas, os temas que atravessam as histórias encenadas, tudo isso reflete-se na vida dos adolescentes e faz refletir suas vivências. Há, assim, uma contextualização segunda, uma espécie de mundo paralelo onde é possível opinar, conhecer, duvidar, prever e emocionar-se, oportunizando a “saída do texto” para o encontro com a realidade do público receptor.

A semiótica, por sua vez, surge para suprir a necessidade de um aporte teórico específico, adaptado às necessidades do currículo e do contexto escolar, para fazer a ponte entre os conteúdos propostos e a prática social. Com o objetivo de mostrar um esboço do trabalho que se pretende desenvolver, utilizando-se a novela como eixo dessa aprendizagem que ousamos chamar de “diferenciada”, elencaremos algumas propostas de atividades para a sala de aula, fixando como alvo uma classe de segundo ano do ensino médio.

## 2.5 FIGURATIVIDADE: ABORDAGEM PELOS CAMPOS LEXICAIS

A questão dos temas e figuras não tem sido trabalhada de forma efetiva na escola, e quando o é, geralmente desvincula-se dos demais conceitos e da filiação semiótica. Na maior parte das vezes, tema é utilizado num sentido mais amplo, como sinônimo de assunto ou ideia principal de um texto: "fugir ou não fugir do tema", nas aulas de produção escrita, é um dos comentários mais frequentes de professores e corretores de texto, assim como nas observações feitas por especialistas dos exames vestibulares. Já o termo *figura*, excetuando-se no sentido de "figura de linguagem", raramente aparece nos manuais didáticos e não está presente nas orientações curriculares consultadas para esta pesquisa (Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e PCNEM).

Por se tratar de um aspecto fundamental dos processos interpretativos e composicionais da leitura, os conceitos de tema e figura deveriam

ser trabalhados na escola e sua ausência em manuais e instruções escolares oficiais é algo a ser lamentado no ensino de língua portuguesa.

A validade da utilização da semiótica como instrumento de apoio nas aulas de língua portuguesa em escala nacional ou pelo menos estadual (no Paraná) é apenas uma hipótese, cuja comprovação dependeria de uma série de fatores, muitos dos quais escapam ao domínio científico propriamente dito. Sob o ponto de vista estritamente metodológico, há quase um consenso de que a teoria deva passar por um processo de simplificação, sem o qual sua assimilação torna-se impraticável na escola básica, e até mesmo nas séries iniciais do ensino superior. Teoria "difícil", metalinguagem complexa, insuficiência de material pedagógico são as constatações mais frequentemente encontradas nas discussões sobre o porquê da ausência da semiótica na aprendizagem e na formação de professores.

Questões como essas orientaram as pesquisas de estudiosos franceses, nos anos 1980-1990, dentre as quais destacamos as de Georges Maurand, que durante muito tempo se dedicou à formação de professores na região de Toulouse e foi, também, criador do *Colloque d'Albi – Langages et signification*. Maurand tornou-se conhecido por ser um dos grandes difusores da semiótica greimasiana na França, em sua vertente pedagógica. Fundamentando sua prática em torno do que denominava "montagem dos campos lexicais", o pesquisador conseguiu levar a semiótica à sala de aula, no nível fundamental, em várias escolas da região, sendo, para isso, auxiliado por professores que se submetiam à formação continuada da Escola Normal Superior de Albi.

A questão principal que norteava as pesquisas de Maurand e seus discípulos pode ser resumida da seguinte maneira: "dispomos de estratégias pedagógicas adequadas para suscitar uma leitura criadora de sentidos?" (MAURAND, 1992, p. 2). Constatava-se, na época, uma insuficiência e/ou inadequação dos antigos métodos de ensino de leitura, que na França se baseavam na necessidade de ensinar os alunos a compor os conhecidos "commentaires de textes", porque essa era a habilidade exigida nos exames finais do ensino médio. A semiótica surgia, então, como uma possibilidade interessante para suprir essa lacuna, mas sua inclusão na escola parecia muito distante da realidade, principalmente porque se tratava de crianças ainda pequenas para compreender uma teoria tão complexa. Os campos lexicais inseriam-se nessa proposta como mediadores de uma prática de leitura, algo de certa forma capaz de facilitar a

assimilação de conceitos, que seriam difundidos sem que os aprendizes fossem obrigados a conhecer a metalinguagem científica.

Infelizmente, os resultados efetivos da prática que se seguiu a essa experiência nos são desconhecidos. Também devemos observar que nem a época, nem o país, nem o nível de ensino são os mesmos que os nossos. Porém, tendo em vista o potencial pedagógico que se anuncia na proposta, a ideia de testar o procedimento em aulas do ensino médio surgiu como decorrência de uma mesma preocupação, latente no ensino médio brasileiro: como melhorar o ensino de leitura/produção de textos? Ou, num nível mais particularizado, como poderíamos suscitar, numa classe de segundo ano, uma leitura criadora de sentidos? Que métodos, que teorias, que procedimentos didáticos estariam adequados para essa faixa etária? Os campos lexicais poderiam ser uma porta de entrada para o universo da significação e um "programa narrativo de uso" para a inclusão da semiótica na escola?

A montagem dos campos lexicais é, a princípio, um procedimento bastante simples. Trata-se de proceder ao levantamento de palavras de um texto, separando-as em conjuntos significantes, reunidos em torno de uma mesma ideia. Porém, a proposta não se resume a essa atividade simples, embora ela seja central para sua consecução. Encarada como uma abordagem progressiva do sentido, a proposta de análise textual formulada por Maurand é, na verdade, um conjunto de procedimentos de triagem, observação e classificação, que se desenvolve em três etapas principais (p. 2): a) Estabelecimento das principais redes semânticas do texto; b) Segmentação do texto em sequências; c) Reconhecimento de estruturas narrativas, enunciativas e argumentativas.

### 2.5.1 Estabelecimento das Principais Redes Semânticas do Texto

Após a leitura do texto, é feita a "garimpagem" das palavras, que são agrupadas em torno de um mesmo traço de sentido. Isso equivale a dizer, na linguística, que os lexemas presentes no texto serão separados e organizados a partir de um sema comum e constituirão hipônimos em relação ao hiperônimo que os reúne nessa classificação. Os agrupamentos receberão, assim, um título, que lhes é dado livremente pelo analista, respeitando-se, é claro, sua pertinência semântica.

O objetivo dessa atividade não é a palavra em si mesma, como ocorre na lexicografia ou na lexicologia, preocupadas em determinar universos de experiência a partir de campos lexicais. Na abordagem de Maurand, parte-se do elemento para se chegar ao conjunto, e as palavras interessam-nos apenas enquanto elementos de significação do texto, no seu papel fundamental de garantir a homogeneidade e a coesão semânticas. Entendidos como unidades do plano figurativo, os lexemas/figuras serão selecionados para que deles se extraiam os temas subjacentes, que serão, na maior parte das vezes, identificados pelo próprio título dado ao conjunto.

As unidades semânticas assim obtidas serão confrontadas umas às outras e organizadas segundo semelhanças e oposições. Dessa forma, obtém-se subcampos que se hierarquizam e se opõem entre si e que traduzem, figurativamente, relações de contiguidade e contrariedade presentes no texto. Isso é possível porque, ao tratarmos do plano figurativo de um texto, estamos ao mesmo tempo considerando dois aspectos diferentes das figuras: em sua constituição nuclear, entendidas como unidades do repertório da língua, as figuras podem aparentar-se a outras e ser incluídas num mesmo paradigma; sob o aspecto classemático, as figuras participam de percursos semêmicos, ou seja, são apreendidas em seu contexto, como realização. Essa dupla característica das figuras pode ser identificada na definição, bastante simples, que transcrevemos aqui: figura "é uma unidade de conteúdo estável definida por seu núcleo permanente, cujas virtualidades realizam-se diversamente segundo os contextos" (GROUPE D'ENTREVERNES, 1985, p. 91).

Estamos bem próximos de um conceito-chave da semiótica, a *isotopia*, que "designa a iteração de semas ao longo de uma cadeia sintagmática" (BERTRAND, 2003, p. 186). As isotopias, que podem ser de natureza temática ou figurativa, são responsáveis pela "continuidade e permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso" (BERTRAND, 2003 p. 421). O principal objetivo da montagem dos campos lexicais é, portanto, depreender as isotopias do texto. Porém, só se chega às isotopias pelas figuras, e por isso esse levantamento de palavras é fundamental no estabelecimento de redes semânticas.

Cabem, ainda, algumas observações a respeito desta etapa: o texto deve ser alvo de uma varredura exaustiva, para que nenhuma palavra seja deixada de lado, por mais difícil que seja estabelecer sua classificação. Como afirma

Maurand (1992, p. 4), quando um lexema se mostra alheio à operação classificatória, provavelmente ele esconde a descoberta de um sentido novo, inesperado.

Essa última observação pode parecer desestimulante, se considerarmos as dimensões dos textos literários, por exemplo, que devem ser lidos na escola. Poemas e diálogos curtos, ou fábulas, como as que foram tratadas por Maurand, tornam, com certeza, o trabalho mais viável, do ponto de vista da logística escolar. Mas se pensarmos nessa atividade como uma aprendizagem racional de algo que se tornará, com a prática, um automatismo de análise, a montagem dos campos lexicais pode começar por pequenos textos ou extratos de textos, sem que isso constitua um empecilho para sua didatização.

### 2.5.2 Segmentação do Texto em Sequências

A operação de segmentação é algo muito antigo na escola: dividir o texto em partes fazia parte das aulas de leitura de muitos de nossos antepassados. A semiótica retomou essa ideia, incrementando-a com os conceitos elaborados por Greimas. Trata-se de uma estratégia que visa ao acesso da composição discursiva, e por isso tem caráter organizador.

O principal interesse da segmentação consiste na facilidade que temos em manusear grandezas menores, já que não podemos considerar as sequências obtidas como unidades discursivas. A segmentação é feita em função de critérios demarcativos, que delimitam as diversas sequências; e constitutivos, que nos fazem reconhecer, no interior de uma mesma sequência, a reiteração de determinados elementos.

Os critérios demarcativos são globalmente chamados de disjunções e assinalam, na passagem de uma para outra sequência, as mudanças relativas à actorialidade, temporalidade e espacialidade. Também consideramos como demarcações as disjunções enunciativas, as lógico-argumentativas e os diferentes modos de comunicação (MAURAND, 1992 p. 17), sem deixarmos de lado as marcações oriundas dos dispositivos gráficos presentes nos textos, tais como parágrafos, travessões, métrica poética, etc. Vários tipos de disjunção podem ocorrer ao mesmo tempo e, quanto maior o número de disjunções concomitantes, maior é o grau de certeza da operação (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 428).

Embora não esteja propriamente relacionada ao léxico, a etapa de segmentação do texto pode ser entendida como uma continuidade do trabalho de organização lexical. Isso porque a presença maior ou menor de determinado tema ou figura, ou de atores manifestados, em certa "parte" do texto, poderá fazer o analista observar aspectos da constituição dessa sequência, além dos diferentes movimentos, as principais mudanças ou quebras momentâneas na continuidade textual.

Atribuir um título a cada uma das sequências obtidas é, também, uma atividade aconselhável, pois o ato de nomeá-las traduz, de certa forma, o conteúdo semântico mais relevante naquele segmento. Também nesta etapa, a denominação deve ser facultada livremente aos alunos, dentro dos limites da pertinência.

### 2.5.3 Reconhecimento de Estruturas Narrativas, Enunciativas e Argumentativas

A terceira etapa da estratégia de montagem de campos lexicais concentra-se na narratividade e na dimensão discursiva do texto. O nível de abstração requerido neste momento é muito maior, pois o léxico cede aqui lugar ao estabelecimento da arquitetura do sentido. Passa-se do revestimento figurativo, cuja percepção se deu na primeira etapa classificatória, à lógica que preside à geração do sentido.

Essa etapa pressupõe um aporte teórico mínimo, que dê conta de estabelecer, na análise, os programas narrativos, os sujeitos e objetos em jogo, as modalizações do ser e do fazer. Tudo o que puder ser feito além disso é obviamente bem-vindo, mas não podemos nos esquecer de que estamos apresentando uma técnica concebida para a escola básica, e não para semioticistas ou acadêmicos. Assim, estabelecemos um contorno provisório da competência discursiva que se pretende atingir como meta, postulando que o instrumental de análise a ser adquirido pelos alunos não precisa, necessariamente, ultrapassar esse patamar.

O conceito básico a ser assimilado pelos alunos é o de Programa Narrativo (PN), entendido como "sucessão de estados e transformações encadeados sobre a base de uma relação S-O e de sua transformação" (GROUPE D'ENTREVERNES, 1985, p. 16). A fim de distinguir os programas narrativos, procede-se à identificação dos objetos-valor e seus sujeitos. As disjunções e

conjunções são percebidas pelas mudanças de estado às quais estão submetidos os "personagens" do texto. A busca das transformações principais é realizada dentro das sequências e microssequências obtidas na análise, na fase de segmentação textual. Em seguida, são estabelecidas as fases das sequências narrativas, em sua estrutura canônica: manipulação, competência, performance e sanção.

A montagem dos campos lexicais mostra-se bastante eficaz para o tratamento dos níveis discursivo e fundamental do percurso gerativo do sentido, mas parece não comportar o exame da narratividade, que é trazida como um apêndice a essa metodologia de análise. Com efeito, no que diz respeito às estruturas discursivas, a estratégia de levantamento dos campos permite ao aluno obter rapidamente elementos do plano figurativo e temático, além de informações espácio-temporais e actoriais, pela simples captura das unidades lexemáticas e sua posterior classificação. Por sua vez, a ordenação dos conjuntos em relações de semelhança e oposição, bem como sua hierarquização em campos e subcampos pode-se tornar um importante meio de acesso ao nível fundamental, considerando-se que este resulta da decomposição de traços distintivos, obtidos pela seleção das isotopias mais relevantes para a globalidade do texto.

A narratividade situa-se um pouco à parte desses procedimentos, e não é à toa que pertence a um nível específico do percurso gerativo. Deve-se observar, no entanto, que, embora não *decorra* do nível discursivo, a narratividade é sua espinha dorsal, seu princípio organizador. Os textos narrativos, os mitos, a literatura falam-nos de acontecimentos, de aventuras, enfim, de mudanças de estados que têm algum relevo ou interesse para quem os ouve ou lê. São histórias construídas em torno de sujeitos e seus opositores, ou antissujeitos, que se confrontam e de alguma forma abalam a ordem social reinante. Há uma organização comum a essas histórias, que em geral terminam-se por um equilíbrio entre as forças, por uma espécie de compensação. Quem conta e quem ouve põe em funcionamento um mecanismo de recuperação dessa *economia* ou dessa "intuição narrativa" (BERTRAND, 2003, p. 27), que nada mais é que uma competência, um saber transformar em discurso os fatos, gestos e percepções que nos rodeiam. Essa competência narrativa no sentido amplo, esse "saber contar" faz parte da atividade humana, de sua história cultural, e é apenas aperfeiçoado na escola, com vistas a determinados objetivos, como a aquisição de normas, a superação da insegurança, as mudanças de estilo, o contato com outras culturas, etc. A narratividade está

presente no cotidiano das crianças, desde sua própria experiência linguageira até o que ela presencia dos outros, nas canções que ouve, nos livros, no computador e na mídia. Cabe à semiótica "determinar o conjunto de leis que dão conta [...] desse elemento central de nossa vida cotidiana, o fato de *recontar*" (COURTÉS, 1976, p. 35). Ou seja, a teoria ajuda-nos a perceber que, sob a aparência de um narrado figurativo, existem organizações mais abstratas que regem a produção e a leitura (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 328). Trata-se de formas universais, ou pelo menos comuns a uma mesma comunidade socioletal, uma espécie de "língua" (no sentido saussuriano) que, mesmo de maneira intuitiva, conhecemos e sabemos utilizar. Assim, a questão que se apresenta no aprendizado da sintaxe narrativa é de natureza quase que exclusivamente terminológica, e consiste em saber nomear as operações que utilizamos no dia a dia para recontar o mundo.

A análise do componente narrativo retoma, de certa forma, procedimentos adotados nas etapas anteriores, de levantamento lexical e de segmentação. Os actantes são encarados como as "funções" dos personagens (atores) e não é difícil compartilhar com os alunos do ensino médio, por exemplo, a ideia de que uma mesma função possa ser desempenhada por muitos atores diferentes. Nesse sentido, o ensino da gramática actancial tem muito a ganhar com a ajuda de alguns dos conceitos proppianos, que parecem ser de fácil assimilação. Assim, a constância de elementos, tais como os personagens e suas ações; o número limitado de funções; e a sucessão de provas (qualificante, decisiva e glorificante) são ideias relativamente simples, que podem ser explicadas, como o fez V. Propp, enfocando-se a morfologia do conto maravilhoso, ou analisando fábulas, como aconselha Maurand (1992).

### 3 ANÁLISE DE TELENOVELAS

#### 3.1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS ANALISADO

Antes de iniciarmos a prática docente, sentimos necessidade de um trabalho analítico preliminar, entendido como a aquisição de nossa própria competência para ensinar a semiótica, não apenas no plano teórico, mas principalmente no que diz respeito ao *que* e *quando* fornecer ao aluno como ponto de partida para uma leitura aprofundada do texto teledramatúrgico.

A dinâmica das novelas, o interesse diferente que provocam nos jovens, segundo a mídia e nosso próprio contato com eles, enfim, a necessidade de uma constante atualização de temas e assuntos para discussão, levaram-nos a abordar várias obras, em períodos diferentes de transmissão televisiva.

Assim, optamos às vezes por alguns núcleos de personagens, outras vezes por temas de interesse no meio jovem, e os exemplos nem sempre foram extraídos da novela "que estava passando". Como o acervo de novelas gravadas pelo projeto "Ficção seriada e produção de sentido" permite uma escolha entre várias produções recentes, buscamos alternativas que se mostraram, na prática, interessantes, pois permitiram a quebra de rotina em sala de aula.

A seguir, faremos um breve resumo das novelas que nos serviram de apoio para a prática em sala de aula.

#### **Belíssima**

*Belíssima* foi uma telenovela de grande audiência<sup>8</sup>, transmitida pela Rede Globo de Televisão, no horário nobre, de 7 de novembro de 2005 a 7 de julho de 2006. Escrita por Sílvio de Abreu, com direção geral de Carlos Araújo, Luiz Henrique Rios e Denise Saraceni. O tema abordado contemplou o universo da beleza, tão em voga nos dias atuais, devido à cobiçada carreira de modelo. A novela trouxe para dentro de sua narrativa temas polêmicos, como a prostituição masculina, representada pela figura de Matheus (Cauã Reymond), um garoto de programa que

---

<sup>8</sup> *Belíssima* ultrapassou 50 pontos diários durante os oito meses de exibição. Fonte: Jornal Folha de São Paulo. A audiência corresponde ao percentual de domicílios entre o total de domicílios com TV na região metropolitana de SP: 1 ponto equivale a 1% do total aproximado de domicílios com TV na Grande SP (base total de domicílios com TV, para o Ibope: 5.449.400)

vendeu sua beleza relacionando-se com mulheres mais velhas (Ornela, Mary e Bia Falcão); e a prostituição feminina, por meio da personagem Thaís (Maria Flor), que foi vítima do tráfico internacional de mulheres.

A trama principal contou o drama da empresária Júlia, vivida pela atriz Glória Pires, filha de uma modelo bem-sucedida no passado, que sofre com as maldades da sua avó, Bia Falcão (Fernanda Montenegro), por não ser tão exuberante como sua mãe, morta em um acidente aéreo. Júlia, porém, herdou de sua mãe a fábrica de lingerie Belíssima e culpa-se por não ter morrido no mesmo acidente dos pais. Para complicar a sua relação com avó, Júlia apaixonou-se por André, um operário da fábrica de lingerie, vivido pelo ator Marcello Antony. Tem uma filha com o empresário italiano Cyro Laurenza (Nicola Siri), Érica (Letícia Birkheuer), que seguiu a carreira de modelo, graças ao apoio incondicional da bisavó Bia Falcão.

No núcleo greco-turco do folhetim, há uma grande família, liderada por Katina, vivida por Irene Ravache, e Murat, personagem de Lima Duarte. Katina engravidou de Nikos (Tony Ramos) antes do seu casamento com Murat. O casal tem três filhos: Safira (Cláudia Raia), Cemil (Leopoldo Pacheco) e Narciso (Vladimir Brichta). Safira está casada pela quinta vez. Seu atual marido é o japonês Takae (Carlos Takeshi), dono de uma quitanda no bairro onde moram. No decorrer da trama, Safira se separa de Takae e vive um delicioso romance às escondidas com Pascoal, personagem de Reynaldo Gianecchini, que tem uma oficina mecânica, a Badaioça, em frente à casa de Murat. Ele é um mecânico rude, que fala um português “errado” (variante caipira, na verdade pouco ortodoxa) e cheio de gírias paulistanas, mas é um grande sedutor.

O núcleo cômico da telenovela é formado pelas duas vedetes do teatro de revista: Guida Guevara (Íris Bruzzi) e Mary Montilla (Carmem Verônica). Mary é uma ex-vedete, ex-comediante e ex-apresentadora de programa infantil, que enriqueceu ao se casar com um industrial que ela disputava a tapas com Guida. Irreverente, Mary sempre se envolve com rapazes mais novos e sonha em assumir a empresa de Bia Falcão. Grande amiga de Gigi (Pedro Paulo Rangel), irmão de Bia, a ex-vedete fazia, junto com Guida, parte da dupla "Os Furacões de Cuba" com Mary Montilla, que teria sido um enorme sucesso na extinta TV Tupi. Guida, atualmente, é sacoleira, sonha em voltar aos refletores e, também, é detentora de um importante

segredo da família Assumpção – uma filha que Bia teria tido com o turco Murat no passado, e que foi doada a um orfanato quando ainda era bebê.

Bia Falcão revelou-se a grande vilã da trama toda, articulou todos os golpes e trapaças pelos quais passaram sua neta Júlia, seu neto Pedro (Henri Castelli), que morreu no lugar de sua mulher Vitória. A filha que Bia e Murat tiveram era Vitória, que o destino colocou de volta em sua vida, como esposa do neto querido. Assim, a mãe que havia enjeitado a filha ao nascer descobre que aquela que tanto odiava era esposa e tia de seu próprio neto!

## **Passione**

A telenovela *Passione*, também escrita por Silvio de Abreu e com direção-geral de Carlos Araújo, Luiz Henrique Rios e Denise Saraceni. Exibida pela Rede Globo, teve duração de 209 capítulos – de 17 de maio de 2010 a 14 de janeiro de 2011.

A trama tratou de relações familiares, segredos, amor incondicional e, principalmente, de assassinatos e investigação policial, elementos mencionados nas chamadas da "nova novela das oito"<sup>9</sup>, durante os intervalos comerciais da emissora. Praticamente toda a novela gira em torno do núcleo da família Gouveia: Bete Gouveia, interpretada pela atriz Fernanda Montenegro, casou-se, grávida de outro homem, com o grande empresário Eugênio Gouveia, vivido pelo ator Mauro Mendonça, que se comprometeu em assumir a criança. Porém, quando o menino nasceu, o patriarca da família fez todos acreditarem que ele nascera morto. Mas, logo no primeiro capítulo, Eugênio, em seu leito de morte, confessa à esposa que forjou a morte do bebê, por não suportar a ideia de criar um filho que não fosse seu, e que foi adotado por um casal de italianos, com o nome de Antonio Mattoli.

Após a revelação, Eugênio diz que dispôs de metade da sua fortuna, deixando-a para o filho italiano de sua esposa. Clara (Mariana Ximenes), até então supostamente uma bondosa e dedicada jovem, enfermeira dos Gouveia, ouve a conversa dos patrões e arma um grande plano, junto de seu amante Fred (Reynaldo Gianechinni) para se apoderar da fortuna dos Gouveia. Sabe-se, com o desenrolar da trama, que o personagem Fred infiltrou sua namorada na casa dos Gouveia, para

---

<sup>9</sup> Ver anexo em DVD.

ajudá-lo a se vingar da família que julgava ser culpada pela morte de seu pai, Lobato, o funcionário da empresa que, logo após perder a mão em um suposto acidente de trabalho, suicidou-se.

Enquanto Bete começa uma investigação para encontrar seu filho e passar a Metalúrgica Gouveia para seu nome, seguindo as instruções deixadas por seu falecido marido em seu testamento, Clara e Fred, já sabendo quem era e onde morava Antonio Mattoli, viajam para convencê-lo a ir para o Brasil, para, por direito, receber sua herança.

Antonio Matolli, vivido por Tony Ramos, é mais conhecido como Totó. Mora na belíssima região da Toscana, mais especificamente na cidade fictícia de Laurenza-in-Chianti, juntamente com sua irmã mais velha Gemma (Aracy Balabanian) e seus quatro filhos: Adamo (Germano Pereira), Agostina (Leandra Leal), Agnello (Daniel de Oliveira) e Alfredo (Miguel Roncato). Os vilões conseguem pôr seu plano em prática, o que dá início à vida dos Matolli no Brasil. Clara seduz Totó, um homem ingenuamente romântico, solitário desde o falecimento de sua mulher, que se apaixona perdidamente por ela. Clara e Fred, aproveitando-se do forte sentimento que o italiano nutre pela jovem brasileira, conseguem fazer com que Totó assine uma procuração, com a qual Fred conseguirá o controle de ações na metalúrgica Gouveia.

Temos, ainda, no seio da família Gouveia: o filho mais velho, o ambicioso Saulo (Werner Schünemann), que não mediu esforços para conseguir a presidência da metalúrgica Gouveia; sua mulher, Stela (Maitê Proença), que sofre com as agressões do marido e se apaixona pelo jovem Agnello, filho de Totó; os filhos de Stela e Saulo: Danilo (Cauã Reymond), ciclista profissional, que se envolve no mundo das drogas; Sinval (Kayky Brito), que sonha em ser campeão de ciclismo, como o irmão; e Lorena (Tammy di Calafiori), que também se apaixona por Agnello e viverá, sem saber, um triângulo amoroso, do qual participa sua própria mãe.

Na trama de *Passione* há destaque, ainda, para duas histórias paralelas, que foram responsáveis pelo grande suspense que alavancou, de alguma forma, sua audiência. A primeira grande reviravolta aconteceu no capítulo 127, com o assassinato de Saulo Gouveia. *Passione* passou, então, a ter um caráter prioritariamente policial, com grande foco investigativo, com a utilização do recurso narrativo "quem matou?", recorrente em novelas anteriores do próprio Silvio de

Abreu, como *A Próxima Vítima* e *Belíssima*. A morte de personagens passou a ser uma ocorrência constante, atingindo inclusive os protagonistas da história.

O grande mistério envolvendo o segredo de Gerson (Marcello Antony) também movimentou a trama. Casado com a personagem Diana (Carolina Dieckmann), chegou a deixá-la sozinha no quarto de hotel, na lua de mel, para acessar a internet, levantando a suspeita de que fosse gay. A mídia paralela, que, a cada semana, noticiava um possível desenrolar para esse "segredo", foi uma das grandes responsáveis pela propagação do assunto. As conjecturas da possível patologia foram-se estreitando, juntamente com a evolução do drama. Iniciou-se com a possibilidade do personagem ser gay, necrófilo, voyeur e pedófilo.

O "segredo de Gerson" estendeu-se por 6 meses, até a data da revelação, em 30 de novembro de 2012. O mistério foi revelado durante uma consulta com o personagem Flávio Gikovate, papel atribuído ao verdadeiro psicoterapeuta homônimo. O paciente confessou que sentia prazer em ver todo tipo de pessoa fazendo "sexo sujo", em lugares fétidos. Ao contrário do que se esperava, a revelação do segredo não alcançou elevados números de audiência; pelo contrário, o público que esperava por algo mais "bombástico", frustrou-se; a especulação do público foi mais interessante do que o próprio mistério.

Além da morte de Saulo, outros assassinatos agitaram a trama. Diana estava entre as suspeitas, mas sua morte, entretanto, já era esperada, pois a personagem não caiu no "gosto do público". Ela morreu no parto prematuro de sua filha. Eugênio, que aparentemente morrera do coração, fora assassinado, segundo confirmação de autópsia, pedida pela viúva. No capítulo 145, o personagem Noronha (Rodrigo dos Santos) é morto acidentalmente com um tiro disparado em uma briga entre ele e Mauro (Rodrigo Lombardi). Já no Capítulo 169, a personagem Myrna (Kate Lyra), secretária da empresa dos Gouveia, morre em uma queda drástica do elevador, empurrada por Fred.

No final da trama, Clara é desmascarada por Totó, que passou a maior parte da novela cegamente apaixonado pela moça; é presa, mas depois foge da cadeia e forja sua morte. No último capítulo, ela reaparece cuidando de um senhor, aparentemente muito rico, num local fora do Brasil. Fred é condenado pelo assassinato de Saulo, apesar de se jurar e ser inocente, pois foi Clara quem matou o primogênito dos Gouveia. Totó retorna à Itália e conhece Juliana, seu novo grande amor.

## Avenida Brasil

*Avenida Brasil* foi exibida pela Rede Globo, de 26 de março a 19 de outubro de 2012, somando 179 capítulos. Escrita por João Emanuel Carneiro, membro da nova geração de autores teledramatúrgicos, teve direção geral de José Luiz Villamarim e Amora Mautner, e direção de núcleo de Ricardo Waddington.

*Avenida Brasil* pode ser dividida em duas fases: a primeira data de 1999. Genésio (Tony Ramos), viúvo e pai de Rita (Mel Maia), uma menininha doce e meiga, casa-se com Carminha, brilhantemente interpretada por Adriana Esteves, mulher humilde, que se revelou uma vilã arrogante, obcecada pelo poder. Com a ajuda de Max (Marcelo Novaes), seu amante, a vilã aplicou um golpe em Genésio, que morreu atropelado acidentalmente pelo craque de futebol Tufão (Murilo Benício) em plena Avenida Brasil, na zona norte do Rio de Janeiro. Tufão, para cumprir o suposto último desejo de Genésio, separa-se da sua noiva Monalisa (Heloísa Perissé) e casa-se com Carminha. Para ficar com todo o dinheiro da venda da casa de Genésio, Carminha, com a ajuda de Max, abandona a menininha Rita no Lixão, aos cuidados de Nilo (José de Abreu), de quem foge para se abrigar, com a ajuda do menino Batata (Bernardo Simões), na casa de Mãe Lucinda (Vera Holtz). Batata e Rita se apaixonam e se casam, quando ainda crianças, no lixão, em cerimônia presidida por Lucinda.

Lucinda, almejando um futuro melhor para as duas crianças, dá Rita em adoção para uma família de argentinos; graças a seu talento para o futebol, Batata é descoberto pelo craque Tufão, que o adota e lhe confere o nome Jorginho (Cauã Reymond). O tempo passa e a menina Rita retorna ao Brasil – com o nome de Nina, recebido da família argentina – com sede de vingança, o que moveu a segunda fase do folhetim.

A segunda fase foi ambientada em 2012, época atual, no bairro fictício do Divino, local onde se passa a maior parte da novela, pois quase todos os núcleos ali habitam. Nina cresceu, tornou-se uma excelente *chef* de cozinha e retornou ao Brasil para trabalhar de empregada na família Tufão, a fim de pôr em prática seu plano de vingança. Carminha abre as portas de sua casa para Nina, ignorando sua verdadeira identidade. As duas tornam-se cúmplices no decorrer da trama, o que facilitou a arquitetura do plano de vingança da menina Rita.

O bairro do Divino é palco de muitas aventuras amorosas e peripécias. Nele residem, além do núcleo Tufão – formado pelo jogador, seus pais, sua irmã e cunhado –, a cabeleireira Monalisa, ex-noiva de Tufão; Silas e seu filho Darkson, donos do bar; Diógenes e seu filho Roniquito, donos de uma grande loja de roupas.

Em oposição ao bairro do Divino, caracterizado como território da "nova classe C", há a chamada Zona Sul (do Rio de Janeiro), onde vive o núcleo abastado, formado basicamente pelo empresário Cadinho e suas três mulheres, Verônica, Noêmia e Aléxia. Esbanjando dinheiro durante boa parte da novela, Cadinho é vítima de um golpe praticado por seu fiel assessor e passa, também, a residir, com suas três esposas, numa casa simples do bairro do Divino, que lhe é emprestada pela grande amiga do passado, Muricy, mãe de Tufão.

Os capítulos finais trouxeram a surpreendente revelação de que o pai de Carminha, o pacato consertador de bonecas, Santiago, era, na verdade, um grande vilão: responsável pela morte de sua própria esposa, abandonou sua filha no lixão, assim como fez Carminha com seu filho Jorginho e a enteada Rita.

No final da trama, Carminha é desmascarada por Max, que se vinga da ex-amante, que havia tentado matá-lo. O moço envia fotos comprometedoras à família Tufão, nas quais Carminha aparece em seus braços; as fotos haviam sido tiradas por Nina e estavam perdidas, mas foram recuperadas pelo rapaz, que as guardara por medida de segurança.

Outro momento de grande expectativa da novela ocorreu nos dias que se seguiram ao misterioso assassinato de Max, cujos suspeitos eram muitos, e incluíam até mesmo a protagonista Nina. Acusada, Nina vai para a cadeia e só é libertada quando Lucinda confessa ter matado o próprio filho. A confissão, no entanto, é falsa, pois a verdadeira assassina é Carminha.

Com a nova e autêntica confissão, Carminha é presa; mais tarde, em liberdade, e sem ter para onde ir, aparece morando na casa de Mãe Lucinda, por vontade própria. Nina casa-se com Jorginho, com quem tem um bebê. No capítulo final, o bebê é trazido pelo casal ao lixão, para conhecer a avó, Carminha, que agora leva uma vida simples, ao lado de Lucinda.

### 3.2 O EXAME DAS PAIXÕES EM BELÍSSIMA: A VAIDADE

Ao estudarmos a telenovela *Belíssima*, uma das primeiras constatações que se faz é que a trama gira em torno dos bastidores da moda. A abertura da novela já é um elogio à estética do corpo e ao cuidado com a roupa, que é a roupa “de baixo”. Antes invisível, discreta e proibida, a lingerie transforma-se agora em roupa que se mostra, numa clara inversão da proibição/ prescrição (o que antes era proibido passa a ser prescrito). A novela começa com um desfile de lingerie planejado por Bia Falcão, uma das “malvadas” da trama<sup>10</sup>; e termina com um show de vedetes<sup>11</sup>, que, assimiladas às modelos do tempo passado, ajudam a recuperar a memória dos tempos áureos do teatro de revista.

Em todos os momentos e em todos os núcleos transparece a ideia de que a estética corporal, os cuidados com a aparência são importantes na sociedade atual, são valores que devem ser cultivados e que estão ao alcance de todos. Mais ainda: que a beleza física, o saber vestir-se bem é condição *sine qua non* para o sucesso na vida, seja qual for a profissão escolhida. Os exemplos disso são inúmeros e estão espalhados pelos diversos núcleos da novela, independentemente da posição sócio-econômica dos personagens.

No núcleo da classe alta, as modelos tomam conta da cena e se sucedem em suas idas e vindas a agências de publicidade, desfiles, estúdios fotográficos, academias de ginástica, cabeleireiros, enfim, tudo o que diz respeito ao cuidado e exposição do corpo. Do lado menos favorecido economicamente, homens e mulheres trabalham nas agências, estúdios, academias e, é claro, na fábrica de lingerie. Os que não estão envolvidos diretamente com a vida das modelos dedicam-se, de alguma forma, a atividades estéticas. É o caso de Safira, que não pertence ao clã dos proprietários da empresa, mas é decoradora de ambientes (estética espacial) e grande consumidora de lingeries da moda. Também a mãe de Safira, Katina, uma simples e bondosa dona de casa, torna-se revendedora de produtos de beleza de uma marca famosa (marketing explícito). E Pascoal, o mecânico “caipira”, ao sair para namorar, arruma-se todinho e, mesmo falando uma variante do português nada prestigiada, adquire pose de “gente de bem”. Embora Pascoal não exerça nenhuma profissão ligada à estética, é um lindo rapaz (encarnado por Reynaldo Gianechinni)

<sup>10</sup> Anexo em DVD. Arquivo “O exame das paixões em *Belíssima*: a vaidade”, anexo 1

<sup>11</sup> Anexo em DVD. Arquivo “O exame das paixões em *Belíssima*: a vaidade”, anexo 2

e acaba também fazendo fotos para uma agência de publicidade. Até o gato Mustafá, companheiro do pai de Safira, é um animal esteticamente cuidado, com pelo sempre brilhante e aparentando boa saúde. A inserção do animal, aliás, é pretexto para a comercialização de uma marca de ração para gatos, ostensivamente mencionada no decorrer da novela.

O cuidado estético está em toda a parte, desde os lindos sutiãs aparentes de Safira, até o avental de trabalho da empregada Mônica, que, por sinal, prepara bolos e docinhos de uma qualidade estética invejável. Em todos os capítulos da novela aparece pelo menos um espelho, e isso tanto nos lugares mais comuns para esse tipo de ocorrência (o quarto, por exemplo), como em ambientes menos prováveis (salas de jantar, cozinha, oficina mecânica). Ora, o espelho é o meio físico mais evidente de realização do cuidado com a aparência física, já que ajusta o olhar do outro sobre a pessoa que se vê refletida em sua superfície polida.

A preocupação com a estética do corpo é a definição de um sentimento chamado “ vaidade”, que é um tema de grande alcance na escola. Todo mundo passa pelo crivo do olhar adolescente como mais ou menos bonito, mais ou menos arrumado. Ser vaidoso (de forma moderada), na escola, e principalmente na adolescência, é requisito para aceitação dos pares e, conseqüentemente, para o sentir-se bem no ambiente escolar.

Considerando a importância desse aspecto do cuidado com a aparência, e em função de esse ser um dos temas principais da novela *Belíssima*, pensamos em dar um tratamento semiótico à vaidade, para que esta pudesse ser enfocada de forma crítica na escola, e não apenas nos limites do bonito ou feio, eu gosto ou não gosto, cujas conseqüências, em geral, resumem-se ao separatismo e à exclusão.

Ao analisar as paixões como efeitos de sentido de qualificações modais, a semiótica entende que o agir do sujeito é modificado segundo um querer, um dever, um saber, um poder, um crer, ou alguma combinação dessas diferentes modalidades do fazer e do ser.

A semiótica não estuda as paixões do ponto de vista psicanalítico ou filosófico: não invade domínios que não são os seus. A perspectiva adotada por Greimas e Fontanille é de cunho linguístico. Ora, sabe-se que a língua natural é “testemunha do que a história de uma cultura reteve como paixões em meio a todas as combinações modais possíveis” (GREIMAS & FONTANILLE, 1991, p. 111). Daí

decorre o fato de Greimas utilizar, no tratamento das paixões, a semântica lexical como procedimento de análise.

Na falta de instrumento mais adequado, costuma-se interrogar o dicionário para se colher as primeiras informações sobre o modo como funcionam as paixões. O estudo dos lexemas passionais operacionaliza-se da seguinte forma: a denominação é substituída por uma definição; em seguida, há uma reformulação sintática da própria definição. É assim que depreendemos as organizações modais, bem como as operações que as predisõem a participar das configurações passionais.

A linguística conhece muito bem as propriedades de condensação e expansão do discurso, que permitem desdobrar o conjunto de uma organização sintática, a partir de um único lexema. Na língua, unidades de dimensão diferentes podem ser reconhecidas como equivalentes. Uma palavra é substituível por um enunciado, por exemplo. Dessa forma, o enunciado “o homem que governa um Estado” pode ser substituído pela palavra “governador”; em sentido inverso, “bêbado” equivale a “aquele que abusou da bebida alcoólica”. Tal qual está disposto nos dicionários de língua portuguesa: se lermos da esquerda para a direita temos a definição de um termo; se da direita para a esquerda, a denominação.

A escolha da semântica lexical como opção metodológica explica-se pelo fato de os lexemas serem frequentemente uma condensação de estruturas narrativas e discursivas. Para Greimas (1983, p. 225) haveria uma diferença de dimensão e não de natureza entre o lexema e os sintagmas que ele recobre. Sendo assim, o método consiste em decompor sintagmas discursivos em unidades sintagmáticas autônomas; e em seguida reuni-las numa configuração passional, que seria reconhecível por sua definição.

Uma ressalva deve ser feita: não se pode pensar que o modelo sintático de cada paixão esteja contido naturalmente na sua ocorrência linguística. Greimas adverte que a lexicalização é um fenômeno secundário da estrutura semântica. Ela opera sobre o uso, ou seja, sobre as seleções e arranjos observados no discurso, cuja responsável é a práxis.

Para o estudo da vaidade, recorreremos a dois conhecidos dicionários de língua portuguesa, o “Aurélio” e o “Houaiss”. Transcrevemos a seguir as principais definições para os verbetes “vaidade” e “vaidoso”:

## HOUAISS

VAIDADE s.f. 1. qualidade do que é vão, vazio, firmado sobre aparência ilusória.

2. valorização que se atribui à própria aparência, ou quaisquer outras qualidades físicas ou intelectuais, fundamentada no desejo de que tais qualidades sejam reconhecidas ou admiradas pelos outros (*veste-se com vaidade*) (*resolveu ser intelectual por pura vaidade*)

3. avaliação muito lisonjeira que alguém tem de si mesmo; fatuidade; imodéstia; presunção; vanidade (*nunca deixou sua vaidade suplantar sua humildade*)

VAIDOSO adj. VAIDOSO adj.sub. masc. 1. que ou quem deseja ter reconhecidos seus próprios dotes e méritos físicos ou intelectuais (*os vaidosos estão sempre se cuidando*) (*é uma jovem vaidosa que vive cuidando da própria beleza*)

2. que sente ou demonstra orgulho pelo sucesso obtido por ele mesmo ou por um seu próximo (*estar vaidoso pelo prêmio recebido pelo filho*) (*o autor está merecidamente vaidoso com o sucesso do livro*)

3. que se considera melhor, mais bonito, superior aos outros em alguma ou todas as suas qualidades; presunçoso (*peessoa egoísta e vaidosa*)

## AURÉLIO

VAIDADE s.f. 1. qualidade do que é vão, ilusório, instável ou pouco duradouro.

2. desejo imoderado de atrair admiração ou homenagens.

3. V. *vanglória*

4. presunção, fatuidade

VAIDOSO adj. masc. que tem ou denota vaidade; presunçoso, jactancioso, fátuo, vão: *indivíduo vaidoso; pretensões vaidosas.*

Essas definições já nos fornecem elementos bastante interessantes sobre a vaidade. Em primeiro lugar, prevalece a ideia de que a vaidade seja algo ilusório, portanto da ordem do “parecer mas não ser”, resultante de uma sanção cognitiva do observador, como nos ensina a semiótica, no que diz respeito às modalidades veridictórias. Nota-se, também, que a vaidade é uma qualidade passageira, fugaz, ou seja, não-durativa.

Sendo uma “valorização que se atribui à própria aparência”, a vaidade funciona como uma auto-sanção. Mas essa primeira avaliação não satisfaz o sujeito vaidoso, pois existe o desejo de que tais qualidades sejam reconhecidas ou admiradas pelos outros. Ou seja: o sujeito vaidoso espera que os outros sejam agentes de uma sanção que corresponda a sua primeira avaliação positiva.

O fato de o sujeito vaidoso reconhecer-se a si próprio como bom em algum aspecto não lhe dá a competência para saber-ser, mas sim para crer-poder-ser, ou, mais provavelmente, crer-poder-querer-ser, já que a vaidade, como se disse anteriormente, é uma qualidade ilusória e existe a permanência do “desejo imoderado de atrair admiração”. Na medida em que o sujeito se faz previamente uma imagem do que acontecerá em sua performance, combina-se uma previsão (crer), com uma pressuposição (poder), dando origem a uma modalidade (querer).

A vaidade pode ser de ordem física ou moral. Intelectuais vão a dezenas de congressos; mulheres vão ao cabeleireiro, pintam as unhas, etc., e todos de modo a “não serem surpreendidos na sua essência”. A vaidade equivale, portanto, à supressão ou diminuição da capacidade avaliativa do outro, pela persuasão de que um estado ilusório é verdadeiro.

Greimas e Fontanille (1991, p. 116) lembram que a competência passional não depende da performance. Ao contrário do que nos acostumou a semiótica, a agir por recursividade, a competência passional ultrapassa a performance. Assim, por exemplo, não é porque uma pessoa teve seus méritos (físicos, morais, intelectuais, etc.) reconhecidos que, forçosamente, acabará sua vaidade. Ao contrário, subsiste e até mesmo amplia-se o apreço pela capacidade manipulatória, de fazer aceitar como verdadeiro um estado ilusório.

A duratividade da competência passional da vaidade, o desejo de que haja a continuidade da conjunção com o reconhecimento, faz com que o próprio sujeito vaidoso seja auto-manipulado para agir de forma iterativa, provendo aos seus impulsos e desejos de agradar, de forma a que essa aparência não seja desmascarada. Observa-se que a ilusão nem sempre recai sobre a coisa em si, mas às vezes apenas sobre a intensidade da coisa: considere-se a “avaliação muito lisonjeira que alguém tem de si mesmo” e veremos que, segundo a definição do dicionário, há um excesso na apreciação, que, este sim, é ilusório.

Supondo-se que seja uma mesma paixão, há dois aspectos da vaidade: aquela que visa à performance, anteriormente à conjunção com o

reconhecimento dos outros, que se traduz narrativamente como uma não-disjunção imperfectiva (do ponto de vista modal, ela é mais um “querer poder ser”); e aquela que resulta da performance, entendida como uma conjunção perfectiva (um “saber-ser”). Como se trata de um estado passional, a auto-sanção faz com que sobre essa conjunção perfectiva atue também uma satisfação durativa (da ordem do poder).

O método de Greimas consiste em estudar a relativa estabilidade do sentido dessas paixões dentro de uma flutuação que passa pelos extremos ou excessos passionais. Assim, a avareza é estudada dentro de limites que têm, de um lado, o “poupador”, a pessoa “econômica”; e, de outro, a sovinice, a mesquinhez. Também são estudados os antônimos, no caso a prodigalidade, como elementos que permitem identificar os limites dos valores no texto analisado.

Sugerimos, assim, um breve estudo sobre o narcisismo, para o qual novamente recorreremos ao dicionário

#### NARCISISTA (HOUAISS)

Que ou quem é muito voltado para si mesmo, especialmente para a própria imagem; que ou quem se narciza.

#### NARCISO (AURÉLIO)

Homem muito vaidoso.

O excesso passional é um dos grandes criadores de estereótipos sociais, que, por sua vez, são amplamente explorados pela literatura e as narrativas de cunho popular. A novela, especialmente, aproveita esse mecanismo para a criação de tipos, que têm uma função moral balizadora. Em *Belíssima*, encontramos o personagem Narciso, que, grande admirador de si mesmo, tem um papel secundário na trama, e é vítima de chacota.

Já o não-vaidoso não encontra uma lexicalização estável na língua. Temos o humilde, o modesto e até o desvaidoso, para significar o isento de vaidade. No caso da vaidade física, talvez o mais próximo de uma contrariedade seria o relapso ou o relaxado. Em *Belíssima*, esse papel cabe a Maria João, a menina que vai pouco a pouco se tornar mais vaidosa e bem cuidada.

Para se determinar uma paixão é necessário verificar o que é valorizado no nível fundamental. Algo que é valorizado positivamente no nível

fundamental será convertido em objeto desejável no nível narrativo. Ao contrário, um valor negativo, ou disfórico, surgirá no nível narrativo como um objeto repudiado (FIORIN, 2007). Ora, a vaidade é nitidamente eufórica na telenovela *Belíssima* e torna-se um bem desejado no nível narrativo, como mostram os espelhos, o próprio título da novela, a temática da moda, a maquiagem de Katina, etc., tudo contribuindo para criar um mundo de luxo, beleza e fantasia.

A novela opera uma perversão axiológica, transformando a existência em valor. A vaidade torna-se uma naturalidade, uma espécie de regime social. E assim responsabiliza-se, enquanto destinador, por todos os programas narrativos, que se tornam válidos para todos. O programa narrativo de base, o “ser belo” apoia-se num dever-ser. Anula-se, por essa imposição, a diferença entre a vaidade física e a vaidade moral ou intelectual: quem é mais bonito, mais bem vestido, é também mais bem visto, mais bem quisto e, portanto, vai se orgulhar de pertencer a um grupo de reconhecida superioridade.

*Belíssima* não opera uma transformação significativa nos valores já referendados pelo senso comum da sociedade brasileira: a vaidade é uma qualidade desejável; o excesso de vaidade é ridicularizado; no caso das jovens adolescentes, a falta de vaidade compromete a feminilidade. Mas essa telenovela buscou elevar o limiar do que se considera bom em termos de cuidados estéticos. Com objetivos visivelmente comerciais, *Belíssima* fez do belo um bem acessível a todos. Mais do que isso: um instrumento sem o qual não se ascende ao poder.

### 3.3 O MERCHANDISING COMERCIAL EM BELÍSSIMA

Se as novelas nos seduzem pelas histórias, atores renomados, belas paisagens, etc., não podemos nos esquecer de que a característica fundamental da produção televisiva é a difusão de marcas e produtos, visando sua comercialização.

De maneira geral, a enunciação telenovelística está a serviço de uma rede mercadológica e, em função de uma lógica particular de consumo, procura manter o telespectador em estado de tensão, para que ele esteja emocionalmente preparado para recepcionar os spots publicitários. Nas palavras de Marcondes Filho:

Desta maneira, a lógica estrutural básica da telenovela está centrada em uma emoção (ou, pelo menos, a utilização desta) voltada para algo que cai fora da novela, que é a mensagem publicitária (o valor de troca da novela). O enredo da mesma é apenas instrumentalizado para a realização desse objetivo econômico: a venda de mercadorias anunciadas, servindo a trama da encenação apenas como álibi do objetivo principal da emissora (MARCONDES FILHO, 1986, p. 69).

A telenovela conta com um apelo muito grande da indústria cultural. A venda de espaços publicitários, tais como o *break* comercial e o próprio *merchandising* são algumas das formas de se levantar recursos financeiros para o custeio de uma produção telenovelística. Por ser a telenovela o produto televisivo de maior “consumo” no nosso país, parece-nos interessante examinar alguns dos procedimentos utilizados para seduzir seus consumidores.

Convém distinguir, antes de mais nada, o *merchandising* da propaganda tradicional. Normalmente, dizemos se tratar de *merchandising* a propaganda inserida na programação regular de um meio de comunicação, seja mídia impressa, cinema ou televisão. No caso da telenovela, o produto que é alvo da campanha publicitária do *merchandising* é trazido para o cotidiano dos personagens da trama, e passa a ser assimilado como um dos componentes da história, vinculando-se a um personagem ou a determinado núcleo.

O *merchandising* é uma forma inegavelmente eficaz de exposição de produtos. A técnica pode ser entendida como um processo de naturalização do conteúdo comercial, com a consequente diluição das fronteiras rígidas que normalmente separam o intervalo comercial da programação regular. Por isso, é uma estratégia de venda muito utilizada atualmente, pois, além da eficácia persuasiva, tem a vantagem de se localizar internamente à programação. Com a entrada da televisão digital no país, o telespectador terá a opção de “saltar” o intervalo comercial; mas, com a propaganda inserida dentro do próprio programa, assegura-se, de qualquer forma, a veiculação publicitária.

A novela *Belíssima* caracterizou-se pela utilização ampla da técnica de *merchandising*. Considerando-se que o interesse comercial está intimamente ligado à apreciação do programa pelo público, é fácil entender que as empresas tenham apostado nessa novela, que obteve altos índices de audiência, quase que de forma constante, ao longo de sua exibição. Para convencer o público a comprar determinado produto, o primeiro passo é *orientar suas escolhas*. Trata-se de uma

estratégia persuasiva que lança mão de diferentes meios de ação, dentre os quais podemos citar a interpelação do destinatário, a criação de laços de afetividade, a escolha de elementos argumentativos e o encadeamento lógico-discursivo. No caso do *merchandising* televisivo, tudo isso se faz de maneira progressiva e gradual, a fim de não prejudicar o processo de naturalização a que nos referimos anteriormente. Nesse sentido, os elementos coesivos têm fundamental importância, pois são eles que possibilitam o entendimento das ações dos personagens da novela como uma espécie de “vida paralela” ao cotidiano do telespectador.

Pelo menos três fatores intervêm na compreensão do texto televisivo: os de ordem semântica, responsáveis pela coerência do texto; os de ordem pragmática, que garantem o funcionamento da comunicação, inclusive no aspecto informacional; e, finalmente, os fatores de ordem formal, que dão conta da coesão necessária para que o texto seja apreendido como um todo significativo.

A coerência temática e figurativa do discurso ampara-se e deixa-se refletir nas formas de dizer. A língua é o instrumento que permite criar as situações enunciativas nas quais se exerce o jogo de forças entre os diferentes interlocutores: por meio dela persuadimos e somos persuadidos; cremos e fazemos crer; duvidamos e semeamos dúvidas nos que nos cercam. Nas palavras de Ducrot (1969, p. 43), “a língua, independentemente dos usos que dela se possa fazer, apresenta-se, fundamentalmente, como o lugar do debate e do confronto de subjetividades”.

Para que o locutor obtenha a aceitação do interlocutor sobre um determinado produto, é necessária a escolha de estratégias persuasivas. Observemos como esse discurso manipulador é formulado no interior de uma cena de telenovela.

A inserção publicitária selecionada é da empresa *Natura*<sup>12</sup>, conhecida mundialmente por seus cosméticos. Transcrevemos, a seguir, trecho do diálogo que passaremos a discutir.

---

<sup>12</sup> Anexo em DVD. Arquivo “O *merchandising* comercial em *Belíssima*”, anexo 1

**KATINA:** Olha, vou sair, daqui a pouco vou subir, vou me trocar, porque a minha promotora de venda me convidou pra ir a Cajamar pra conhecer a fábrica dos produtos que eu tô representando. Pelo menos comida, Murat, não vai faltar nessa mesa.

**MURAT:** Ah... mesmo porque você tá saindo muito de casa. Não gosto nada disso de você saindo de casa, viu, nem eu, nem Mustafá.

**KATINA:** Você conhece, você sabe que... que a firma é boa, você sabe que só tem gente decente... e oh, não fica azucrinando minha cabeça... você e esse gato

(NA FÁBRICA) **KATINA:** como é lindo aqui, não é? E grande! Eu tô me sentindo importante aqui.

**PROMOTORA:** Meninas, vamos lá?

**FIGURANTE:** E a Senhora, o que que a Senhora vai fazer?

**KATINA:** Vou fazer oficina de maquiagem. Acho que vai ser muito bom pra mim.

**FIGURANTE:** Então nós vamos fazer juntas! Eu também estou na mesma oficina!

**KATINA:** mas olha que ótimo! (risos)

**KATINA:** Mas há muito tempo não me sentia tão bem assim

**PROMOTORA:** Ali dentro a gente vai poder fazer as oficinas depois... a gente vai estudar linhas de produção. Lindo, né?

**PROMOTORA:** vocês nunca ouviram falar em produtos feitos de forma sustentável?

**KATINA:** Tá, eu já li a respeito, mas não entendi direito... porque, pra mim, sustentáveis são meus filhos, meus netos.

**FIGURANTE:** Eu também, eu só tenho um filho, mas dá uma despesa

**PROMOTORA:** Agora vocês vão ver como funciona. O que se vê na linha de produção: perfumes, shampoos, têm matéria prima que vem da natureza brasileira. Nós estamos preocupados não apenas em fazer bons produtos, mas cuidar desde a retirada da matéria prima da natureza, até a embalagem, que é reciclável!

**KATINA:** Ai, que interess... muito interessante! Eu vou adorar trabalhar com vocês!

**PROMOTORA:** Ih, pelo entusiasmo, dona Katina, vê-se logo que a Senhora vai longe!

Na novela, a personagem Katina, vivida pela atriz Irene Ravache, é uma dona de casa de origem grega, casada com Murat e mãe de três filhos. Sua vida restringe-se ao lar e aos vínculos que mantém com a longínqua Grécia, onde parece ter conhecido, no passado, outro grande amor. A partir de determinado ponto da novela (mais exatamente no capítulo 117), inicia-se o *merchandising* da *Natura*: Katina resolve arrumar um trabalho fora de casa, para grande surpresa de Murat, que se mostra bastante contrariado diante da perspectiva de “dividir” a esposa com atividades fora do lar. A propaganda não visa propriamente a exposição dos cosméticos da empresa – que, por sinal, é uma das patrocinadoras da novela – mas sim a revenda dos produtos. Katina vai se tornar revendedora dos produtos *Natura*, ou, para usar um termo mais apropriado, *consultora*. É, portanto, a ideia de multiplicação da rede de revendedoras que motivou a *Natura* a inserir esse *merchandising* na novela. Assim, o modelo ideal de pessoa buscada pela empresa (segundo consta no próprio site da *Natura*) para exercer essa função corresponde à personagem Katina: mulher, maior de 18 anos, alfabetizada, com residência fixa e telefone. Mas Katina tem algo mais, que não deve ser negligenciado por uma

empresa interessada em ampliar sua rede de distribuição: é uma típica senhora de classe média, com situação estável, algum tempo livre, boa aparência, boa rede de relações, dinamismo e uma pitada de ambição.

Na trama, a boa e trabalhadeira Katina enfrenta a resistência do marido, que é contrário à ideia de ver a esposa trabalhar fora de casa. Nesse sentido, Murat representa a parcela machista da população masculina brasileira, que ainda exige da mulher a dedicação total às atividades domésticas. São os diálogos entre os dois cônjuges que nos permitem observar a argumentação feita em duas direções opostas: o trabalho exclusivamente doméstico, até então exercido por Katina e aprovado por Murat; e o trabalho “misto” (meio em casa, meio fora de casa), que é a proposta sedutora da empresa *Natura*. Murat, turco de origem, tem dificuldades de se expressar em português, por isso repete suas falas, gagueja e tem um discurso por vezes confuso. No trecho analisado, ele mostra seu descontentamento logo no início da conversa, dizendo: *“Ah... mesmo porque você tá saindo muito de casa. Não gosto nada disso, de você saindo de casa, viu, nem eu, nem Mustafá.”* Vê-se que, semanticamente, há duas ideias opostas em jogo, que podem ser representadas pelos termos /interior/ VS /exterior/, o primeiro apoiando a ideia de se manter a esposa exclusivamente no lar, e o segundo refletindo o pensamento do enunciador “Natura”, para quem a vida doméstica deve ser conciliada com a vida de um trabalho digno e rentável. A enunciação de Murat é centralizada nos argumentos em favor da vida doméstica. O primeiro argumento baseia-se, assim, num possível excesso de atividades externas da esposa detectado por ele. Katina *já* sai muito de casa, por isso não deve trabalhar na empresa. Curiosamente, Murat inicia a frase por um operador argumentativo que poderíamos julgar inadequado, caso não entendêssemos sua dificuldade de expressão: *mesmo porque*. Trata-se de um operador que introduz uma justificativa para a conclusão de “não dever sair de casa”. Embora tenha havido elipse dessa conclusão, é possível perceber, pela continuidade do diálogo, que Murat não é favorável às saídas de Katina: *“Não gosto nada disso de você saindo de casa, viu, nem eu, nem Mustafá”*.

Mustafá é o gato de estimação de Murat, que aparece em várias cenas da novela. Sempre cercado de muito carinho, o bichano é excessivamente mimado por seu dono. Em alguns momentos da novela, nota-se certo desconforto de Katina, que não gosta do gato e parece supor que o marido dá mais atenção ao animal do que a ela própria. Nessa cena, Murat afirma contar com a “adesão” do

gato, que, segundo ele, também seria contrário à saída de Katina do aconchego do lar. Para isso, Murat utiliza o operador “nem” “nem”, que tem valor aditivo. Formulado para apoiar a ideia de manter a esposa em casa, esse argumento, no entanto, servirá para a conclusão contrária, já que Katina avalia negativamente a cumplicidade entre o dono e o animal, ambos responsáveis, de certa forma, por certo isolamento que ela experimenta em sua relação conjugal. Vê-se, por meio desse exemplo, como a situacionalidade, enquanto elemento pragmático, torna-se importante para a compreensão argumentativa do texto. Katina rebate enfaticamente o argumento de Murat, respondendo até de forma pouco educada e inserindo o gato na resposta, como co-responsável por um eventual obstáculo ao seu trabalho como consultora: *“não fica azucrinando minha cabeça... você e esse gato”*. Utilizando a forma imperativa, Katina põe fim à discussão, mostrando que a mulher pode e deve contrariar o marido, quando este não tem argumentos válidos e não a trata com o devido carinho. Além disso, ela utiliza o anafórico “esse” para qualificar o gato (“esse gato”), destituindo Mustafá de sua parcela de importância, outorgada pelo nome próprio: trata-se apenas de um bicho, e não de alguém que possa ou deva opinar. O início da conversa entre marido e mulher prepara o enunciatário-telespectador para as mudanças que estão por acontecer. Katina diz que vai subir e se trocar *porque* vai a Cajamar conhecer a empresa de cosméticos, a convite de sua promotora de vendas. Trocar de roupa e se arrumar é visto como algo favorável pelas mulheres, já que isso significa uma mudança de ares e de hábitos. Assim, fica implícito que a oportunidade de trabalhar fora é também a oportunidade de ampliar seu círculo social, como será confirmado no decorrer da propaganda. Nota-se que Katina refere-se à pessoa como *“minha”* promotora, servindo-se do dêitico pessoal, o que demonstra a ligação já estabelecida entre ambas, independentemente da opinião que o marido possa ter. Em outras palavras, nesse momento do discurso, a personagem já incorporou sua nova função de revendedora, mostrando que é inútil a contra-argumentação de Murat para dissuadi-la. O emprego da forma gerundiva “a fábrica dos produtos que eu *tô representando*” confirma esse fato, já que essa forma verbal tem valor durativo e progressivo.

Embora Katina já tenha convencido Murat de sua decisão, ela mantém o discurso em favor da qualidade da empresa, ressaltando aspectos favoráveis como a seriedade e a segurança: *“Você conhece, você sabe que... que a firma é boa, você sabe que só tem gente decente...”*. Nota-se que ela usa o

paralelismo “você conhece, você sabe, você sabe”, que simula uma elocução não-planejada, típica do discurso oral, ao mesmo tempo em que, semanticamente, direciona para a conclusão “a firma é boa”. Esse trecho do diálogo, no entanto, é muito mais dirigido ao enunciatário-telespectador do que ao marido, já que este não influi mais na decisão tomada pela esposa. Tudo acontece como se a discussão entre marido e mulher fosse apenas um pretexto para ressaltar as vantagens de se tornar consultora *Natura*. Uma vez vencida a resistência do marido (e aqui Katina sincretiza, na personagem, a luta de todas as mulheres “domesticadas”), é necessário mostrar que a luta pela liberdade será recompensada. Assim deve ser entendido o enunciado “*Pelo menos comida, Murat, não vai faltar nessa mesa*”, em que o operador “pelo menos” funciona argumentativamente como o início de uma escala orientada, na direção de uma conclusão favorável ao trabalho na empresa. É preciso lembrar, também, que o casal passa por um período de dificuldades financeiras, ocasionado pelo envolvimento de Murat com jogos de azar. Embora não haja nenhuma referência a esse fato no capítulo em análise, o enunciatário é capaz de reconstituir a situação, aproximando o contexto imediato de contextos vividos em capítulos anteriores. Na tomada seguinte, Katina aparece, sem o marido, na visita à fábrica. Em nenhum momento é dito que se trata das indústrias *Natura*, mas o telespectador reconhece, pela localização espacial (o topônimo Cajamar), o local da empresa. Além disso, as embalagens e o logotipo que aparece em locais estratégicos confirmam a hipótese de que se trata da *Natura*. Há amplas tomadas externas nesse trecho. Enquanto Katina e outras possíveis visitantes (figurantes da novela) percorrem as rampas de acesso, guiadas pela promotora de vendas, a fábrica é mostrada de vários ângulos, a fim, principalmente, de ressaltar a modernidade de suas instalações. Tudo parece limpo e organizado: os cosméticos são embalados sem contato manual, os funcionários estão uniformizados, usando máscaras e toucas de proteção e a promotora mostra-se extremamente simpática e paciente com as convidadas.

O trecho é marcado por muitos enunciados exclamativos, que estão a serviço do êxtase experimentado por Katina ao sair da reclusão doméstica. O dêitico espacial que aparece em “Tô me sentindo importante *aqui*” introduz a oposição semântica /reclusão/ (o “lá”) VS /socialização/ (o “aqui”), reforçando a contraposição entre o mundo exclusivamente doméstico e o mundo integrado com as atividades de vendas. A promotora chama as visitantes de “meninas”, apelando

para a subjetividade afetiva, ao mesmo tempo em que agrupa todas as mulheres em um mesmo conjunto, sem hierarquias ou diferenças de classe social. Enquanto passeiam pela indústria, as mulheres conversam e trocam informações sobre suas futuras atividades. Nesse momento, percebe-se que a enunciação caminha para a ideia de igualdade e união, como se pode perceber pelos adjetivos “juntas” em “vamos juntas”, “mesma” em “estou na mesma oficina” e pelo advérbio “também”, que age como operador, somando argumentos de uma mesma conclusão. Isso reforça a ideia de que há uma solidariedade entre as mulheres, que elas não estarão sozinhas e desamparadas, pois estão todas numa mesma situação de aprendizado e futuro promissor. Por isso Katina conclui, dizendo “*mas olha que ótimo*”, atribuindo valor positivo a essa união. Com seu “*há muito tempo não me sentia tão bem*”, marcado pelo intensificador “tão”, Katina recupera, novamente, a oposição entre o “lá” doméstico e o “aqui” libertador. A enunciação é novamente voltada para o enunciatário-telespectador, a quem é dado interpretar euforicamente as imagens visuais, com o apoio do discurso verbal. Segue-se um diálogo entre a promotora e as visitantes, em que estas se mostram pouco familiarizadas com as características da empresa. Essa pseudo-ignorância serve de pretexto para o aumento do grau de informatividade, gerenciado pela promotora, que dá uma verdadeira “aula” sobre economia sustentável. A estratégia consiste em baixar o grau de previsibilidade, aproveitando-se da homonímia “sustentável” (“*pra mim, sustentáveis são meus filhos, meus netos*”), para, em seguida, introduzir a novidade da informação.

Evidentemente, o enunciador dirige-se ao enunciatário-telespectador, aproveitando a situação da novela para expor sua marca. Assim, a visita assume ares de uma verdadeira “oficina” de revenda, em que a *Natura* apresenta o principal argumento que a diferencia – supostamente – das demais empresas: o compromisso ecológico. Isso fica evidente na fala da promotora, que se serve dos operadores “não apenas” e “até” para marcar o argumento mais forte na escala da conclusão “sustentabilidade”: “*Nós estamos preocupados não apenas em fazer bons produtos, mas cuidar desde a retirada da matéria prima da natureza, até a embalagem, que é reciclável!*” Em seguida, há os enunciados exclamativos de Katina: “*Ai, que interess... muito interessante! Eu vou adorar trabalhar com vocês!*”, com a presença do intensificador “muito” e do verbo “adorar”, que sugere grau elevado de satisfação. A cena se fecha com a conclusão positiva da promotora, que estabelece relação de causa e efeito entre o entusiasmo (aquisição da competência

pelo querer-fazer) e o sucesso (“*a senhora vai longe!*”), sugerindo que há um caminho a percorrer e, portanto, uma chance de progresso na vida de revendedora. Desde os anos 1960, com *Beto Rockefeller*, quando foi ao ar o primeiro *merchandising* comercial em uma telenovela, sabe-se que o objetivo desse tipo de inserção publicitária é envolver o público emotivamente, até transformá-lo em consumidor das marcas e produtos veiculados. Para que o *merchandising* comercial, presente em telenovelas, seja aceito e, principalmente, consumido pelos telespectadores, são necessárias algumas estratégias persuasivas, que envolvem: questões de estrutura da narrativa, interpelação do destinatário, criação de laços de afetividade, escolha de elementos argumentativos, encadeamento lógico-discursivo e combinação harmoniosa de enredo, produto e personagem.

Na cena analisada, percebemos uma mescla de realidade e ficção. O telespectador que teve a possibilidade de assistir a esse capítulo manteve-se envolvido na trama gerada a partir de uma situação de dificuldade financeira do casal Murat-Katina. A falta de dinheiro motivou a dona de casa a procurar um emprego que conciliasse sua vida doméstica com um ganho financeiro. Daí em diante, tornou-se fácil para os anunciadores/enunciadores incluir a visita à fábrica de cosméticos e inserir a personagem na atmosfera por eles idealizada. A verossimilhança decorrente da confluência entre essa realidade dos produtos Natura e o mundo possível da telenovela produz a identificação do público com a personagem principal desse episódio. Dessa forma, desperta-se no enunciatário a vontade de também conhecer a fábrica e, tal qual a personagem, percorrer suas instalações. Para muitas mulheres, revendedoras ou futuras revendedoras do mesmo produto na vida real, trata-se de um sonho agora menos distante e ainda mais desejado.

A linguagem verbal é, em grande parte, responsável pelo estabelecimento do vínculo entre as propostas comerciais e o público-receptor. Embora a televisão seja um veículo bastante marcado pela visualidade, sabemos que a telenovela tem, no diálogo, seu principal eixo narrativo. Por isso, o exame dos enunciados verbais é de fundamental importância para o entendimento das estratégias persuasivas. Porém, a força argumentativa do *merchandising* na telenovela não está apenas na linguagem verbal. Também as imagens e os efeitos sonoros estão a serviço da persuasão, contribuindo para a efetiva participação do enunciatário na construção textual. Assim, por exemplo, vemos a presença do gato

Mustafá reforçar a ideia de proximidade afetiva com seu dono, ao mesmo tempo em que promove o isolamento de Katina; e as tomadas externas da fábrica de cosméticos agirem como manipulação para o telespectador, que também almeja partilhar desse universo de revenda de cosméticos.

### 3.4 EXAME DAS PAIXÕES EM PASSIONE: A EXALTAÇÃO DO AMOR

*Passione*, como seu próprio nome parece indicar, foi uma permanente exaltação ao amor. A novela foi ancorada em três grandes núcleos de personagens: os Gouveia, ricos empresários do ramo metalúrgico, proprietários de uma fábrica de bicicletas; Olavo e Clô Souza e Silva, empresários emergentes do ramo da reciclagem; e a família Mattoli, italianos radicados na Toscana.

A vida desses três grupos – os dois primeiros residentes em São Paulo e o último na Itália – cruza-se logo no início da novela, quando o telespectador toma conhecimento da existência do filho de Bete Gouveia, Totó. A morte do patriarca Gouveia e a ida dos vilões Clara e Fred à Itália darão início a uma série de transformações narrativas, que culminarão em muitos enigmas e mistérios, assassinatos e... paixões.

A abertura da novela (referenciada na nota 8 deste trabalho) reflete, em grande parte, a presença dos três núcleos citados e a convergência para o amor. O beijo que aparece na última tomada (close no painel “The Kiss”, fig. 1)

**Figura 1** – The Kiss



Fonte: *Passione*

é precedido por um passeio da câmera sobre uma variedade enorme de material supostamente classificado como sucata, que é plasticamente agrupado na

composição de Vik Muniz. Em meio aos elementos dispostos, é possível distinguir várias peças de bicicletas e engrenagens, numa referência ao clã dos Gouveia; o próprio lixo reciclado, que lembra de muito perto a atividade dos Souza e Silva, na empresa LEAR; e alguns elementos que lembram a Itália dos Mattoli, tais como uma jarra de vinho, cachos de uva, uma cesta com pão e trigo e, principalmente, girassóis, que aludem à região da Toscana (cf. figuras 2 a 5).

**Figura 2** – Referência ao clã dos Gouveia



**Figura 3** – Lixo reciclado LEAR



**Figura 4** – Alusão à família italiana Mattoli



**Figura 5** – Alusão à região da Toscana



A isotopia da paixão amorosa é reforçada pelas figuras da caixa de bombons em forma de coração e o buquê de rosas vermelhas, conforme se pode observar na seguinte figura:

**Figura 6** – isotopia da paixão amorosa



Também a canção de Lenine, embora não mencione a palavra “amor”, é uma verdadeira ode ao sentimento que “dá no coração”:

*Aquilo que dá no coração /E nos joga nessa sinuca/Que faz perder o ar e a razão/E arrepia o pêlo da nuca/ Aquilo reage em cadeia/Incendeia o corpo inteiro/Faisca, risca, trisca, arrodeia/Dispara o rito certo/*

Ingrediente fundamental nos gêneros romanescos, o amor não poderia faltar em *Passione*, como não falta, aliás, em nenhuma telenovela brasileira de grande audiência. Vários foram os pares ou triângulos amorosos que emocionaram positiva ou negativamente os telespectadores ao longo da novela, com maior ou menor destaque: Totó e Clara, Clara e Fred, ou Diogo e Clara... Diana e Mauro, Melina e Mauro, depois Diana e Gérson... Felícia e Totó, Felícia e Gérson... Estela e Agnello, Berillo e suas duas mulheres... enfim, o amor foi amplamente distribuído ao longo dos capítulos e atingiu um grande número de personagens, em todos os núcleos focados.

Mas nenhum amor retratado teve a intensidade daquele experimentado pelo personagem Antonio Mattoli, o Totó, protagonizado por Tony Ramos. Não por acaso, essa paixão desmesurada e carregada, ao mesmo tempo, de idealização e sensualidade, instalou-se no espaço da Toscana, a região imortalizada por Dante Alighieri. Passemos à análise.

Totó é um pacato cidadão italiano, que mora em um sítio da Toscana com seus filhos e sua irmã de criação, Gemma. Viúvo há mais de quinze

anos, não consegue apagar da memória a mulher que amou e o tornou pai. Nos momentos de intimidade e solidão, quando conversa com o retrato da esposa falecida, ele sonha em ter um novo amor, igual ao primeiro. Esse também é o sonho de Gemma, como se percebe neste trecho de diálogo travado com seus sobrinhos. Diz a tia, numa mistura de português e italiano, suficientemente equilibrada para que o telespectador não-falante da língua italiana tenha acesso ao sentido e ao sabor do idioma:

Madonna mia, como eu queria que Totó encontrasse uma nova mulher! Uma dona buona, carinhosa, toscana, que tirasse ele dessa tristeza. Ah Dio, como eu queria que Totó encontrasse uma nova passione! Uma passione vera, forte, que tirasse la tua mamma da cabeça dele. Faz mais de quinze anos que ela morreu e pra ele parece que foi ontem, sofre ainda como um cane!

No início da novela, Totó parece levar uma tranquila e honesta vida de trabalho, em sua propriedade rural, que lhe garante o sustento e a paz. Mas sua vida é, repentinamente, transformada por algo inesperado: a revelação de que ele, na verdade, tem uma outra família no Brasil e que sua irmã Gemma, teria sido, muitos anos antes, empregada de sua verdadeira mãe. Assim é sintetizado pelo site de *Passione* o personagem Totó, em suas primeiras intervenções na novela:

Patriarca dos Mattoli, teve a vida transformada ao descobrir que tinha uma mãe brasileira, uma herança e uma nova paixão com quem se casou. O sossego do sítio na Toscana deu lugar a uma nova vida no Brasil.

A chegada de Clara ao sítio na Toscana põe em risco o equilíbrio vivido pelos Mattoli. De maneira simbólica, o primeiro encontro com Clara revela o desequilíbrio que a presença da moça provoca em Totó: ao dirigir pela estrada do sítio acompanhado da recém-chegada “brasileira”, Totó não consegue controlar o volante de seu pequeno Fiat e sai diversas vezes da pista, demonstrando que “perdeu o rumo” pela súbita e arrebatadora visão da linda mulher.

Junto com a paixão, aparecerão grandes conflitos, que atingirão as famílias Mattoli e Gouveia. Gemma, a irmã zelosa e dominadora, não confia em Clara e pressente que ela representa uma ameaça para a paz até então vivida no sítio. O ciúme manifestado por Gemma constantemente atrapalha o bom relacionamento da família. Em relação a Clara, Totó e Gemma estão em posição de

antagonistas: a irmã sonha com a manutenção do *status quo* da propriedade familiar, na qual predominam o trabalho coletivo e a harmonia; já Totó, embora compartilhe esses valores da família, está disposto a sacrificar tudo pelo novo amor. Por sua vez, Clara ameaça a estabilidade e, ardilosa como ninguém, consegue enganar a todos, principalmente Totó. Pela sedução, ela o manipula, servindo-se dos estratagemas mais sórdidos para prendê-lo e fazê-lo apaixonar-se perdidamente. O intenso amor de Totó torna-o cego diante das evidências cada vez maiores da maldade de Clara, que só são inicialmente compartilhadas com o telespectador, observador privilegiado das muitas armadilhas preparadas pela moça.

A súbita presença de Clara na vida de Totó parece obedecer ao mesmo ritmo de arrebatamento descrito na canção de Lenine, que abre a novela, conforme trecho transcrito a seguir: Avassalador/Chega sem avisar/Toma de assalto, atropela/Vela de incendiar/Arreatador/Vem de qualquer lugar/Chega, nem pede licença/Avança sem ponderar. Outra canção, cantada em italiano nas cenas em que aparece o casal em seus momentos românticos, fala da perda de serenidade que causa “esse sentimento”, não nomeado, que se reconhece no amor: *Questa vita loca, loca, loca / com la sua loca realtà/ Che mi rende loca loca loca/ senza più serenità.*







Vemos, assim, que o amor é modalizado tensivamente pela intensidade. E é essa intensidade que será trabalhada na novela, para que Totó continue a ignorar as armadilhas de Clara e Fred, para que ele perca “o ar e a razão”, como na canção de Lenine, e assim o mal possa triunfar por um longo tempo, garantindo a manutenção do conflito e, conseqüentemente, da audiência.

Totó é um sujeito do querer na conjunção do amor. Destinador de sua própria performance, ele busca um objeto, conforme ao que deseja e crê ser bom e verdadeiro: um amor semelhante ao que teve no passado, que foi intenso e não o decepcionou. Mas esse objeto-valor não tem ainda uma figura associada, antes do aparecimento de Clara. Esta, evidentemente, só corresponde à busca de Totó no nível do parecer: Clara parece ser boa, mas não é, ou seja, ela está na dêixis da mentira e só será desmascarada muitos capítulos mais tarde. Segundo o fazer-interpretativo de Totó, no entanto, ela é e parece boa, ou seja, ele a interpreta como verdadeira.

A beleza de Clara é um ingrediente importante do poder-fazer, do poder-seduzir. Digamos que a beleza faça parte da manipulação inicial. Mas a

modulação da intensidade amorosa deve muito, também – e de maneira curiosa – à espacialidade da Toscana.

Para Gemma, como se pode ver no diálogo transcrito há pouco, o novo amor de Totó deve ser *toscano*. Para o irmão, gostar da Toscana e achá-la muito bonita parece ser condição suficiente para fazê-lo se interessar por alguém. É essa a estratégia de Clara que, por ser brasileira, não pode atender às exigências de Gemma, mas pode conquistar o coração de Totó, ao afirmar repetidamente a beleza da região<sup>13</sup>. É isso que se observa nas cenas e diálogos transcritos a seguir:

<p><b>Figura 7 – Clara e Totó na Toscana Seq. 1</b></p> 	<p><b>Figura 8 – Clara e Totó na Toscana Seq. 2</b></p> 	<p><b>Figura 9 – Clara e Totó na Toscana Seq. 3</b></p> 
<p><b>Figura 10 – Clara e Totó na Toscana Seq. 4</b></p>  <p>[CLARA] ESSA É A PAISAGEM MAIS BONITA QUE EU JÁ VI NA MINHA VIDA.</p>	<p><b>Figura 11 – Clara e Totó na Toscana Seq. 5</b></p>  <p>QUEM BOM DIA AQUI? BOM DIA MUITO FELIZ – HE?</p>	<p><b>Figura 12 – Clara e Totó na Toscana Seq. 6</b></p>  <p>PORQUE É MUITO BONITO E É AGUARDAR AMOR À JANELA É TUDO QUE EU QUERO NA MINHA VIDA.</p>
<p><b>Figura 13 – Clara e Totó na Toscana Seq. 7</b></p>  <p>[TOTÓ] SI, MAS EM BRASILE TAMBEM TEM MUITA BELEZA, HA?</p>	<p><b>Figura 14 – Clara e Totó na Toscana Seq. 8</b></p>  <p>[CLARA] É, NÃO, TEM, TEM MUITOS LUGARES LINDOS, SIM.</p>	<p><b>Figura 15 – Clara e Totó na Toscana Seq. 9</b></p>  <p>DIFERENTE DAQUI, MAS BONITOS TAMBEM.</p>

<sup>13</sup> Anexo em DVD. Arquivo “Exame das paixões em *Passione: a exaltação do amor*”, anexo 1



**[NA TOSCANA]**

**[CLARA]** Essa é a paisagem mais bonita que eu já vi na minha vida!

**[TOTÓ]** Ecco!

**[CLARA]** Quem mora aqui deve ser muito feliz, né? Porque imagina, dormir e acordar, abrir a janela e ver uma beleza dessas na sua frente!

**[TOTÓ]** Si, maenBrasile também tem muita beleza, hã?

**[CLARA]** É. Não, tem, tem muitos lugares lindos, sim. Diferente daqui, mas bonitos também. Mas não onde eu moro, viu? São Paulo é uma cidade muito grande, muito cheia de gente... Muito carro, muita fumaça.

**[TOTÓ]** É proprio como Milano, como... é... é... scusa... é como a "cittàde" de Milano

**[CLARA]** Milano, Milão, eu sei, eu sei...

**[Passione. Cap. 07. 24/05/2010]**

A Toscana é dotada de uma definição espacial precisa, densamente figurativizada por longas tomadas de uma região onde impera o verde, colinas breves e horizonte limpo. Esse espaço é axiologizado como positivo, e reiteradamente conotado de maneira eufórica. A aproximação da região toscana com o estereótipo edênico é evidente: pastagens verdejantes, ovelhas em liberdade, oliveiras, a grande árvore no alto da colina e até a "ceia" dos Mattoli no primeiro capítulo, tudo alude ao paraíso bíblico, ainda não atingido pela maldade. A música que acompanha as cenas de paisagem mostrada é suave, com predominância de violinos, que confirmam essa atmosfera calma; e quando as figuras que lembram a Toscana, por metonímia, surgem na abertura da novela, elas são introduzidas de modo incidental, com amplo contraste de cores, destacando-se do lixo circundante, como para reafirmar a supremacia da região face aos outros espaços.

A amplitude da paisagem, mostrada pela câmera, na maioria das vezes, em plano geral, configura a atmosfera de sonho em que vive o núcleo de italianos, com destaque para Totó, sujeito do querer-amar. Conforme aponta Bachelard (2000, p. 189), "a imensidão é uma categoria filosófica do devaneio". É

nessa paisagem tranquilizadora que Totó abrigará seus sonhos de amor infinito e jurará fidelidade a sua amada Clara.

Tudo parece contribuir para transformar a Toscana num verdadeiro actante, com um percurso pré-definido de manipulador. A música e a imagem (a paisagem) que compõem o lado não-verbal do discurso sobre a região provocam flutuações tensivas, trazendo transformações emocionais: os atores são manipulados por contágio e absorvem os bons fluidos que emanam do lugar. Temos o caso de actantes coletivos formando um corpo social, sobre o qual circulam os afetos e os efeitos passionais. Além disso, sob o céu da Toscana, toda paixão é possível e aceitável, mesmo as que, submetidas a outro olhar ou em outro território, seriam consideradas abusivas ou improváveis. Assim, a Toscana funciona, também, como um legitimador cultural, na medida em que abriga, sob sua proteção espacial, o código que avalia como coerentes os comportamentos ali manifestados.

A relação de Totó com a Toscana é uma relação de sujeito e seu duplo: amar o espaço em que ele vive significa, também, amá-lo. Isso é perceptível desde os primeiros encontros com Clara. Num dado momento da conversa, ela se dirige a Totó e, ao se referir à beleza da Toscana, tem-se a impressão que é a ele que são dirigidos os elogios, o que é percebido, pelo telespectador, por meio dos gestos e olhares dos personagens.

Quando, por algum motivo, Clara ausenta-se do sítio em que vivem, Totó aparece só, contemplando a paisagem. As imagens e a música que acompanham essas aparições traduzem, figurativamente, a intensidade e a duratividade do processo de passagem de sujeito virtual a atual e de potencial a real, quando do retorno da mulher amada. Totó não é apenas um dos protagonistas da novela, mas principalmente o vetor de uma identidade que se faz no espaço da Toscana e que sincretiza a paixão amorosa e o estereótipo de homem forte e generoso, capaz de amar e perdoar aquela que ama.

Enfim, é a escolha semântica e figurativa da Toscana que tornará possível esse estado passional tão intenso vivido pelo personagem, essa *imensidão íntima*, semelhante à que Bachelard destacou em sua *Poética do espaço*:

[...] a contemplação da grandeza determina uma atitude tão especial, um estado de alma tão particular que o devaneio coloca o sonhador fora do mundo próximo, diante de um mundo que traz o signo do infinito (BACHELARD, 2000, p. 189).

### 3.5 VERIDICÇÃO E SUSPENSE EM *PASSIONE*: O ENIGMA DE GERSON

A novela *Passione*, de Silvio de Abreu, não alcançou o sucesso esperado para o chamado "horário nobre". No lançamento, houve grande publicidade em torno da localização espacial, já que as tomadas eram feitas na Itália, numa região deslumbrante e pouco conhecida do público brasileiro. A proposta era trabalhar com um núcleo genuinamente italiano – e para isso os atores foram convidados a participar de curso da língua italiana com uma professora da USP – tudo na tentativa de trazer uma atmosfera nunca antes apresentada a esse público, acostumado às tramas que envolvem imigrantes estrangeiros falando um português com sotaque, ridículo, na maioria das vezes.

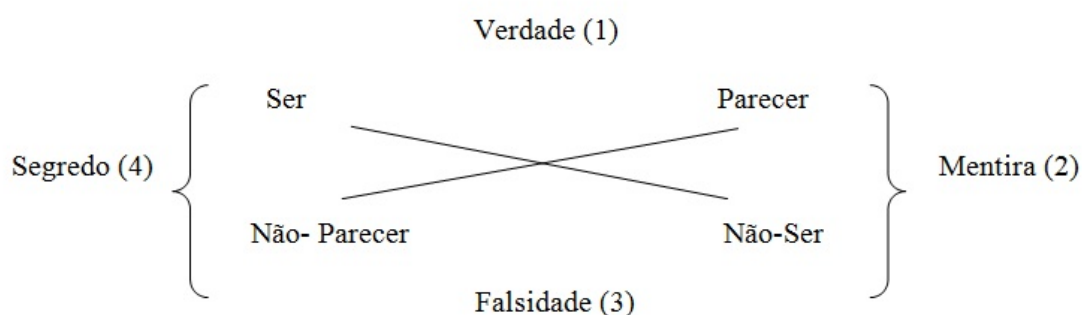
A ideia do bilinguismo não deu certo e o autor teve que rapidamente voltar ao velho esquema do português macarrônico. Ele abusou dos assassinatos, criando longas expectativas quanto aos prováveis criminosos. Ao todo, foram cinco pessoas assassinadas, cada uma delas de uma forma diferente: Eugênio, envenenado; Saulo, esfaqueado; Noronha, baleado; Myrna, empurrada para o fosso do elevador; Ednéia, em acidente de carro.

Mas nada conseguiu prender tanto a atenção do telespectador quanto o enigma de Gerson, o moço que ficava horas diante do computador e que - o público sabia - tinha algum tipo de problema, sofria de algum distúrbio psíquico. Embora tenha sido considerado, no momento de sua revelação, um verdadeiro fracasso teledramatúrgico, o segredo que envolveu a trajetória amorosa do personagem Gerson, interpretado por Marcelo Antony, foi o componente mais importante da constituição do suspense na novela. Durante aproximadamente sete meses, ao lado dos intrigantes assassinatos que se sucederam em cascata na trama, foi o segredo de Gerson um dos principais elementos que contribuíram para a manutenção da audiência da novela.

O interesse despertado pelo drama vivido pelo personagem atravessou rapidamente as fronteiras da audiência, instalando-se na mídia, nas redes sociais e nas conversas cotidianas, assumindo proporções de uma verdadeira loteria nacional de palpites. Assim, especulava-se diariamente sobre a doença do rapaz, e as pesquisas apontavam resultados, no mínimo, curiosos, como: gay, pedófilo, necrófilo, estéril. Mesmo antes da estréia da novela, as "revistas de fofoca" já anunciavam que seria dado ao ator Marcelo Antony o papel de um jovem "com um

problema sério". Dada a característica "normalidade", Gerson aparece, no quadrado veridictório, inicialmente na posição (2): ele parece, mas não é normal. No transcorrer dos capítulos, ele passa do estado de segredo (4) para o estado de falsidade (3). Na posição (4), há uma constante tensão do /ser/, que resume sintaticamente a ideia do suspense.

Representação das modalidades veridictórias de *Passione* (quadrado veridictório<sup>14</sup>):



Iniciada a novela, pouco a pouco, as hipóteses serão descartadas na tela ou pela mídia circundante; por outro lado, há a incorporação de novos elementos à trama, o que traz maior certeza para algumas das especulações. A noite de núpcias, por exemplo, serviu para reforçar a hipótese do homossexualismo, quando Gerson abandona Diana no quarto, mostrando-se desinteressado pelo sexo oposto. Nada, porém, além disso, o que nos manipula sempre para a incerteza da resposta. Quanto à pedofilia, tratou-se de uma hipótese arquitetada pela mídia, mas houve certa insinuação sobre isso numa cena em que Gerson aparece ao lado de duas meninas, filhas de um colega de autódromo (que nunca antes tinha aparecido na novela). Gerson demonstra carinho pelas crianças, mas a maneira de textualizar o encontro provoca certa dúvida no telespectador, que já está propenso a ver algum distúrbio no comportamento do jovem. No que diz respeito à expressão visual, a ambiguidade instala-se pelas tomadas de cena, que utilizam recursos de aproximação e *close* no rosto e nas mãos do personagem. Seria carinho, apenas? Ou o rapaz se aproveitaria da situação para alimentar seus desejos pouco saudáveis?

<sup>14</sup> Reprodução do quadrado veridictório tradicionalmente utilizado nas análises semióticas. Ver, por exemplo, Greimas & Courtés, 2011, p. 532.

Os programas narrativos em que Gerson assumia o papel de sujeito operador ou de estado eram quase sempre virtuais. Se ele saía à noite, por exemplo, e demorava-se para voltar, o destino da fuga era sempre ignorado e nunca mencionado nos diálogos. O enigma caracterizou-se inicialmente como a busca, pelo telespectador e por alguns personagens, da atribuição de um papel temático convincente, que sintetizasse as ações do jovem dentro da trama. No começo, o segredo era compartilhado por todos. Nem os telespectadores, nem os personagens da novela, sabiam o que Gerson via ou deixava de ver em seu computador. Entre nós e o computador havia sempre uma espécie de tela ou treliça, limitando nosso campo de visão. O personagem parecia às vezes feliz, deliciando-se com o que via, numa conjunção eufórica; mas, na maioria das vezes, parecia tenso e alerta ao mínimo movimento dos outros ocupantes da casa e, sempre que surpreendido, desligava o computador, ou impedia, com o próprio corpo, que a tela fosse vista. Privilegiavam-se as isotopias do mistério, do ambíguo, do estranho, tanto no discurso verbal quanto na expressão visual e sonora, esta reforçando ainda mais o estereótipo do suspense.

**Figura 19 – O enigma de Gerson Seq.1****Figura 20 – O enigma de Gerson Seq.2****Figura 21 – O enigma de Gerson Seq.3****Figura 22 – O enigma de Gerson Seq.4**

Na sequência de imagens acima é possível ver Gerson em seu quarto, diante do computador (Fig. 19 a 21) e o psiquiatra Flávio (Fig. 22). Na primeira imagem, a câmera instalada lateralmente não capta a frente da tela. Propositadamente, é claro, vemos apenas a lateral da tela do computador e Gerson de perfil, e aquilo que ele vê não é revelado, senão pelo interesse que isso parece lhe despertar. Nota-se que a posição de Gerson é de afastamento da cadeira e aproximação da tela, revelando o aspecto incoativo do contato físico, numa nítida insinuação de que seu "vício" está ligado à corporeidade.

A segunda imagem mostra o rosto do rapaz visto frontalmente, mas como se a câmera tivesse sido colocada por trás da treliça. O rosto aparece embaçado, pouco nítido, velado pelos reflexos da tela. A expressão do rapaz é praticamente indecifrável, demonstrando um sentimento localizado na ampla graduação que separa a angústia do prazer.

A figura 21 mostra o casal Antero e Brígida, avós do rapaz, entrando em seu quarto. Por descuido, Gerson havia deixado a porta aberta, e Antero, curioso em relação às atividades secretas do neto, inventa uma desculpa para flagrá-lo diante do computador. Novamente é adiada a revelação do segredo, porque Antero havia perdido os óculos e, assim, não pode enxergar o que se passa na tela. Sem os óculos do personagem, também o telespectador não tem acesso à tela, já que a perspectiva escolhida pelo enunciador é o ponto de vista interno, a visão "com" o personagem.

Na última figura, enfim, vemos o psicanalista numa das sessões de terapia. O médico adota quase sempre a postura de um espectador diante do que Gerson lhe revela. Mostra-se curioso, porém calmo, sem ansiedade aparente, renunciando a neutralização do problema, que ocorrerá nos capítulos finais.

Diana foi a primeira a descobrir a verdade sobre as atitudes estranhas de Gerson. Agora, a posição que ele ocupa no quadrado veridictório é a (2), pois houve a negação do parecer. Diana não contou a ninguém o que sabia, mas quando encontrava o ex-marido mostrava-se incomodada com o que tinha descoberto e qualificava de "sujo" ou "nojento" aquilo que vira. Os qualificativos eram genéricos demais para acrescentar qualquer tipo de informação ao telespectador, pois, pensando-se numa posição conservadora adotada por Diana, os adjetivos poderiam aplicar-se a quaisquer uma das hipóteses avançadas pelo

público. Por isso o segredo manteve-se intacto, só revelado, parcialmente, no nível do enunciado.

Tudo o que sabíamos sobre o distúrbio de Gerson era que se tratava de algo condenável e estava ligado ao que ele via no computador: ou seja, uma gama enorme de possibilidades. Uma vez revelada, a verdade trouxe alívio para Gerson e outros personagens, e apenas decepção para o público receptor. Selecionamos para a representação do nível fundamental a oposição /vício/ VS /virtude/, considerando que o texto opera a passagem do primeiro para o segundo termo, procedendo a uma operação de disjunção:  $(S1 \cap O_1) \longrightarrow (S1 \cup O_1)$ , em que S1 representa Gerson e O1 o "vício".

Diana foi o primeiro elemento da aquisição da competência de Gerson para a disjunção do vício. A moça, já "curada" da decepção do casamento, age como destinador do /querer/. Mas foi com a intervenção do psicanalista que ele se tornou realmente competente, adquirindo o /poder/ e o /saber/ fazer. Pode-se escrever a transformação realizada da seguinte maneira:

$$F1 [S_2 (S1 \cap O_1) \longrightarrow (S1 \cup O_1)]$$

onde S1 representa Gerson, O1 o "vício" e S2 o psiquiatra.

A entrada do psicanalista na trama foi uma tentativa de ancorar a novela numa realidade paralela, concomitante. O papel de psicanalista não foi atribuído a um ator, mas a um profissional de renome na área de psiquiatria, Dr. Flávio Gikovate. Curiosamente, Flavio atuava, segundo informações da mídia e da própria emissora, sem ter conhecimento do verdadeiro teor da doença de Gerson. Assim como nós, telespectadores, o médico aprendia um pouco mais sobre Gerson nas sessões de terapia, e conheceu as origens e a dimensão do vício junto conosco.

Talvez tenha sido essa a mais longa e consistente – embora nem sempre apreciada – experiência de transbordamento do gênero telenovelistico. Nos momentos em que Gikovate aparecia, realidade e ficção misturavam-se na telinha, num verdadeiro *reality show* intelectualizante. As "mensagens" do psicanalista, que fazia o papel "dele mesmo", não eram dirigidas apenas a Gerson, mas a todos os brasileiros "com problemas sexuais", numa nítida tentativa de renovar a moralidade sobre os comportamentos sociais. Dessa forma, embora submetida a coerções do gênero, a novela das oito busca inovar e, mais que isso, abrir espaços de

expectativa para a inserção de "gêneros híbridos", mais adequados aos anseios de uma sociedade em movimento. Como afirma Teixeira (2009, p. 45), "o discurso é tanto uma criação como o resultado de uma *bricolage*, que reutiliza os materiais de criações anteriores, e sua originalidade dependerá dos modos como reage ou responde à exploração dos resíduos discursivos que acolhe".

Talvez seja cedo, ainda, para afirmar que esses "resíduos" de reality show serão definitivamente incorporados ao formato da telenovela, mas, por um processo comparativo, não é difícil inserir na escola a reflexão sobre questões estéticas e textuais que agem na elasticidade e na mobilidade dos gêneros.

### 3.6 DISCURSIVIZAÇÃO EM AVENIDA BRASIL: MOCINHAS OU VILÃS?

A protagonização nas telenovelas atuais resulta de um processo desenvolvido ao longo de sua produção e veiculação. Em muitas delas, principalmente nas chamadas "das oito", é a audiência, maior ou menor, e o interesse que o público manifesta por um ou outro personagem ou núcleo, que definirá a escolha de um protagonista. A história das novelas brasileiras relembra muitos casos em que personagens concebidos, inicialmente, para atuações secundárias, passaram a ser protagonistas no transcorrer dos capítulos, graças à intervenção do público, que "pedia" a participação maior daqueles com que simpatizava, mesmo que essa empatia fosse, na prática, reflexo da admiração por determinada vilania, o que acontece com certa frequência. O caso mais lembrado é, certamente, o da personagem Nazaré Tedesco, a megavilã de *Senhora do destino*, que roubou os olhares do telespectador e da crítica, deixando a quilômetros de distância a boazinha Maria do Carmo, de quem deveria ter sido apenas a sombra. Interpretações artísticas à parte, é quase certo que a vilania concentre mais admiradores do que a mesmice dos bonzinhos e traga um pouco mais de ritmo ao desgastado gênero das novelas em que o bem sempre triunfa.

A protagonização não é apenas a escolha fortuita de um ou outro personagem, ou, como ocorre com certa frequência, um ou outro ator que se destaca em sua atuação; ela traz consigo algo muito importante, que é a mudança na condução da linha dramática. A consciência de que tal personagem ou núcleo inteiro agrada mais do que outro faz com que a direção do programa desloque a atenção da narrativa para o novo protagonista. Como consequência imediata, o

eleito passa a participar de todos os capítulos, pois sua presença é exigida pelo público-consumidor. Segundo os especialistas, cinco minutos são o tempo de tela admitido para uma cena que envolve protagonistas, o que é muito superior ao normalmente concedido aos personagens secundários. Trata-se de um cálculo traçado em cima de pesquisas de audiência e recepção, feitas a pedido das emissoras, que preparam com rigor o terreno que servirá de base para as relações de consumo, nas quais não apenas o personagem, mas também os atores têm uma função de destaque.

A partir de sua instalação na trama, o protagonista passa a ser o ponto de convergência das diversas linhas dramáticas, que se entrecruzam nas cenas em que aparece o novo eleito pelos fãs. Funcionando como um elo entre os diferentes desdobramentos narrativos e temáticos, é o protagonista quem, muitas vezes, garante a coesão discursiva do gênero. Como afirma Sadek, a interação de determinado personagem de uma trama com outros personagens de tramas distintas permite "ao telespectador comparar os dramas em termos de densidade, tempo, qualidade e importância para o conjunto." (SADEK, 2008, p. 50).

A novela *Avenida Brasil* parece ter apostado na predominância de Nina como protagonista. De certa forma, foi ela quem cumpriu essa função de elo coesivo, fazendo convergir sobre suas ações a trama de muitos outros personagens. O autor investiu numa atriz renomada do cinema brasileiro, Débora Falabella, que já havia atuado em doze longas metragens e várias novelas de sucesso, e elegeu a vingança da menina Rita (depois Nina) como fio condutor da trama, como mostram as cenas de algumas chamadas que anunciam a nova novela. Numa delas<sup>15</sup>, ouve-se a voz do apresentador, que diz: "Ela sofreu nas mãos da madrasta, mas conseguiu sobreviver ao medo, à maldade e à solidão. Uma menina que cresceu junto com seu desejo de fazer justiça. E agora está de volta para acertar contas". Em outra, é a menina Rita (Mel Maia) quem se dirige inicialmente ao telespectador, dizendo: "Ela levou minha família, tirou minha casa" (fig. 23). Em seguida, surge Nina, já adulta, para dizer: "Mas isso não vai ficar assim. Agora ela vai ter que pagar pelo que fez. Eu juro" (fig. 24). A chamada termina com a voz do apresentador, dirigindo-se ao público: "Até onde você iria por justiça?", prenunciando o longo caminho que a personagem irá percorrer até concluir seu acerto de contas.

---

<sup>15</sup> Anexo em DVD. Arquivo "Discursivização em *Avenida Brasil*: mocinhas ou vilãs", anexo 1

Figura 23 – Rita/Nina



Figura 24 – Nina/Rita



No andamento da novela, a personagem Carminha ganha cada vez mais força, em grande parte em razão da brilhante atuação de Adriana Esteves, cujos trejeitos e expressões corporais compuseram, com admirável verossimilhança, a dubiedade de caráter da esposa de Tufão. As duas rivais começam, então, a dividir equilibradamente o tempo de exposição nos capítulos, mas não raro é Carminha quem monopoliza a cena. Como o papel temático de Nina (cozinheira) é visto como inferior ao de Carminha (patroa) na escala social, e existe na enunciação da novela o firme propósito de mostrar essa diferença de classes, o deslocamento do centro dramático de uma para outra protagonista é sentido com naturalidade pelo telespectador.

A maior audiência da novela se deu quando Nina estava se *vingando* de Carminha, prova de que as paixões mais violentas atraem a atenção de um público maior. No capítulo de 24 de julho, quando a impiedosa Nina corta o cabelo de Carminha<sup>16</sup>, a novela conseguiu 57 pontos de audiência domiciliar, 60 de pico e 84 % de *share*, este último indicando a relação entre o total de pessoas que assistem naquele momento à novela e o total de televisores ligados. Segundo a revista *Veja*, nos dias em que a vingança de Nina começou a tomar corpo, a novela atingiu a "marca impressionante de oito em cada dez lares que viam TV no horário" (p. 153, *Veja* 8 de agosto).

Embora as chamadas da novela refiram-se às ações de Nina como "justiça", repetindo as palavras usadas pela própria personagem ao definir suas ações ou seu anseio, no interior dos diálogos, ao longo da exibição dos capítulos, surge várias vezes a palavra "vingança". Essa também é a palavra que aparece em

<sup>16</sup> Anexo em DVD. Arquivo "Discursivização em *Avenida Brasil: mocinhas ou vilãs*", anexo 2

letras grandes e vermelhas na capa da citada revista *Veja*, que exhibe em *close* o rosto das duas antagonistas, colocadas lado a lado (figura 25). O negro da sombra que as separa impede que vejamos a totalidade do perfil das duas mulheres, como a indicar o lado obscuro que as aproxima na maldade:

**Figura 25** – Vingança



Para explicar a vingança, a semiótica greimasiana apela para a presença de um destinador julgador, actante responsável pela retribuição negativa que caracteriza esse fazer. Nesse sentido, a noção de vingança aproxima-se da ideia de justiça, excetuando-se o fato de que nessa última temos a presença de um destinador julgador social, e não individual (COURTÉS, 1991 p. 211). Portanto, quando entramos na isotopia /individual/ – o que parece ser, pelo menos aparentemente, o caso de Nina – estamos tratando de vingança, e não de justiça. A vingança seria, na linguagem popular, "a justiça com as próprias mãos", e não mais com as mãos dos que são autorizados a fazê-la.

Nina cria ou simula ter uma disposição física, passional e cognitiva para a vingança. Sob o véu da fragilidade (miúda, sempre de cabeça baixa, com roupas simples e de cores escuras, e sem maquiagem) ela contrasta com o visual carregado das mulheres do núcleo Tufão. Quando ainda morava na Argentina, antes de se mudar para a casa da família do jogador, Nina tinha cabelos compridos e bem mais claros; corta-os e escurece-os antes de se empregar na mansão, como se essa mudança em sua aparência fizesse parte das armas que preparou para uma longa batalha, na qual ela precisa atuar incógnita. Uma vez no Brasil, ela aparece com os cabelos bem curtos e já se percebe, em sua gestualidade e na maneira de se deslocar, uma tendência ao retesamento, que não era característica sua quando surgia em cenas que mostram sua vida anterior, na estância argentina. A impressão que temos é de que ela está sempre com medo, e sua corporalidade traduz a iminência de uma possível queda da máscara. Não podemos nos esquecer de que Nina não é quem ela diz ser, e que é preciso mostrar ao público o temor de ser descoberta, por um ou outro personagem da trama. Quando dirige sua pequena motocicleta, seus gestos são de alguém não-familiarizado com o veículo. Em geral, ela pega a *scooter* para suas escapadas furtivas, a fim de organizar seu plano de vingança. Também nesses momentos, a personagem deve demonstrar insegurança ou medo, como consequência de uma ousada investida contra a poderosa Carminha; daí a gestualidade contraída e o nervosismo que acompanham a jovem cozinheira.

Ao contrário de Nina, a amiga e irmã de Tufão, Ivana, aparece sempre maquiada, usando roupas extravagantes, de cores fortes (figura 26); Muricy, a matriarca, cuida bastante da aparência, faz ginástica na academia da mansão e mostra, em decotes ousados, colares enormes (figura 27); Carminha, que usa normalmente cores claras e blusas esvoaçantes, ostenta jóias volumosas no pescoço e nas mãos, mantendo um figurino impecável (figura 28).

**Figura 26 – Ivana****Figura 27 – Muricy****Figura 28 – Carminha**

Carminha e Nina se opõem no físico, nas roupas e sapatos, na gestualidade. Em oposição ao visual predominantemente sério de Nina, a patroa tem cabelos mais longos e claros, desloca-se com leveza e seus gestos não denotam qualquer temor: são amplos e, por vezes, bastante exagerados. Como a vilã prepara com habilidade seus golpes, e conta com a exagerada credulidade do marido, não há motivo para receios. Com isso, ela mantém as aparências, não levantando suspeitas sobre sua verdadeira identidade, ganha as atenções da família e reforça sua dominação sobre o círculo familiar, literalmente invadindo, com sua presença, o espaço do outro.

A disposição passional de Nina provém do ódio que alimenta por Carminha, desde a infância, quando a madrasta a maltratava, sem que o pai tivesse conhecimento disso. A vingança, entendida semioticamente como uma sanção, pressupõe uma ação anterior, que aqui pode ser definida como a disjunção do carinho e da proteção, culturalmente admitidos como objetos-valor da infância. A figura do lixão em que a menina Rita é abandonada representa muito bem a situação de desprezo e abandono a que foi submetida, após a morte de sua verdadeira mãe.

Se Carminha vive em estado de segredo (é inescrupulosa e falsa, mas parece bondosa e "transparente"), Nina conhece grande parte da verdade, sabe que a outra não é nada daquilo que parece ser, e por isso é capaz de arquitetar seu plano de vingança de maneira minuciosa. Enquanto a patroa ignora quem é de fato a doce e prestativa cozinheira, tornando-se, inclusive, amiga da moça, Nina avança em sua tentativa de operar a disjunção de Carminha dos valores que lhe são caros, tais como o dinheiro e o prestígio social.

A vingança é, assim, encarada, semioticamente, como uma troca de tipo negativo, quer seja, aquela que apresenta, como resultado, estados disjuntivos em ambas as partes: ao fazer disjuntivo de Carminha, operado num tempo anterior, opõe-se no presente o fazer disjuntivo de Nina, em relação de pressuposição recíproca. Embora os dois objetos em comunicação não sejam idênticos, o valor que lhes é atribuído é equivalente. Para que isso aconteça, Nina age como destinador-julgador da performance de Carminha e avalia suas próprias ações como comparáveis à sanção que opera às ações de sua rival. Sob o modo do segredo, incógnita e assumindo, segundo o parecer, uma identidade bastante diferente da sua, Nina prepara sua revanche, sujeitando-se a humilhações e sofrimentos que só farão aumentar seu ódio, e que serão necessárias para a obtenção do /poder-fazer/ em relação ao programa narrativo em que se insere. Tal como os pratos sofisticados que elabora, a moça usará em sua vingança ingredientes nada convencionais, como uma aproximação perigosa com Max e a submissão às exigências de Nilo, acertando aqui e ali os eventuais equívocos, sem pressa para saborear o resultado final de algo que existia, desde o início da trama, apenas como virtualidade.

Muitos capítulos foram divulgados antes que Nina conseguisse, finalmente, as provas necessárias para incriminar Carminha e desmascará-la frente à família Tufão. A competência para a performance da vingança foi conseguida penosamente, às custas de muitos programas de uso, que desencadearam outros tantos desdobramentos narrativos. Enfim, de posse das fotos que mostravam a patroa em cenas de grande intimidade com Max, e aproveitando-se da ausência dos outros membros da família, que naquele momento se encontravam em viagem de férias, Nina começa a ditar as regras do jogo, chantageando Carminha e obrigando-a a se submeter a suas ordens. O jogo consiste na troca de papéis entre as duas rivais: Nina, agora, assume a posição de patroa e exige que Carminha limpe a casa, cozinhe e trate-a por "senhora", marcando, assim, a inversão da hierarquia social.

Mas não se trata apenas de fazer Carminha trabalhar por ela: cada uma das ações que Carminha deve executar é acompanhada de gritos, xingamentos e agressões de Nina, que aproveita todos os momentos para humilhar e amedrontar a ex-madrasta.

O início do "martírio" de Carminha aconteceu no capítulo levado ao ar em 23 de julho de 2012. Como num verdadeiro filme de suspense, e mantendo a isotopia encontrada na terrificante cena em que, dois dias antes, a patroa "enterrara viva" sua antagonista, Nina surpreende Carminha no interior da mansão às escuras. Quando a sala é iluminada, a patroa depara-se com os porta-retratos espalhados pelos móveis, contendo as fotos comprometedoras. Daí em diante, serão cinco capítulos de exibição do jogo sádico de Nina, nos quais serão revisados os principais elementos que compuseram o estado passional da jovem, desde o momento em que se tornou membro do círculo Tufão.

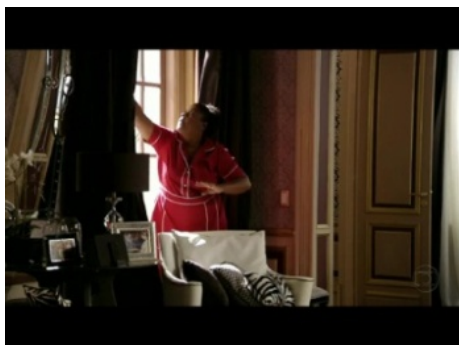
As humilhações sofridas por Nina serão revidadas, uma a uma, a começar pela nova refeição agora imposta à patroa: o famigerado macarrão com salsicha – prato que, segundo Nina, era servido com constância e exclusividade aos empregados da mansão. Os cabelos da patroa são cortados e tingidos de cor escura, como os de Nina, o que anula, de maneira simbólica, as diferenças entre ambas. As principais figuras da oposição de classes, que antes caracterizavam a superioridade de Carminha em relação a Nina e aos demais empregados, agora aparecem ao lado da cozinheira. O espaço físico que ocupam e que figurativizam seus espaços sociais são alvo da inversão de posições que caracteriza essa fase do enredo. Nina troca de quarto com a patroa e, assumindo um tom professoral, mostra-lhe a precariedade em que vivem os serviçais, como se observa neste trecho de diálogo entre as duas mulheres:

**Transcrição de diálogo - Capítulo exibido em 27-07-2012**

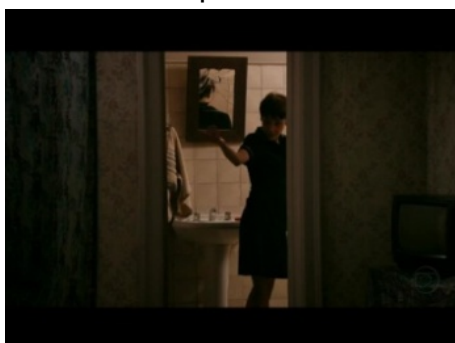
**NINA:** Eu vou te explicar algumas coisas sobre esse quarto, que você mal conhece, apesar de fazer parte da sua casa. Entra... Trata-se de um cômodo simples, pouco iluminado, pouco arejado, mas uma patroa do seu tipo deve achar que uma empregada não precisa mais do que isso para sobreviver, não é? Ó! Temos TV, que às vezes pega, às vezes não! Se chover não pega, mesmo. Vem ver o banheiro. VEM. Vem cá, olha só, vem, vem cá. Ó, temos chuveiro elétrico, vem aqui pra você ver, ó... Ih, mas não temos água quente! Ó, olha só! Geladinha! Porque, apesar das promessas, a resistência nunca foi trocada. O ralo entope formando uma poça de água, que inunda o banheiro inteiro. Cuidado para não escorregar, tá bom! E o cheirinho, ó, [...] sente... tá sentindo? Ruim, né? É da caixa de gordura que fica colada na área de serviço. Mas com o tempo você se acostuma. Anda, vem. Sobre a cama... é uma porcaria. Mas eu vou te dar uma dica, tá, você dorme, assim, bem na beirinha, do lado direito, que você nem vai notar o estrado quebrado. Olha só! Mas cuidado, não se mexe muito não, porque senão você cai e acorda no chão. Alguma dúvida?

**CARMINHA:** Nenhuma. Tô rendida, nas suas mãos.

O quarto de Carminha é frequentemente mostrado nos capítulos em que as duas protagonistas contracenam. Trata-se do espaço privilegiado do exercício do /parecer/, tanto em relação à (falsa) amizade entre as duas, que muitas vezes trocam segredinhos e gentilezas ali, mas também em relação à (também falsa) fé de Carminha, como mostram os inúmeros objetos religiosos dispostos sobre os móveis. É também ali que o papel de subordinada e socialmente inferior aparece mais claramente para Nina, já que na cozinha, de uma forma ou de outra, ela assume uma posição de comando. A suíte de Carminha é puro requinte e luminosidade: tem janela ampla (fig. 29), cama confortável, almofadas acetinadas (fig. 30). O banheiro parece enorme, com banheira de hidromassagem e itens de perfumaria importada (fig. 31).

**Figura 29** – Quarto de Carminha Seq. 1**Figura 30** – Quarto de Carminha Seq.2**Figura 31** – Quarto de Carminha Seq.3

No espaço reservado a Nina, o quarto revela não apenas a simplicidade, mas principalmente o abandono: a cama está quebrada e exige que a empregada ocupe, para dormir, apenas uma pequena porção do colchão; há um pequeno ventilador de mesa, o que denota que a circulação de ar é deficiente no interior quarto; a televisão não funciona direito; os armários de roupa não têm portas, e são precariamente fechados com panos; o chuveiro só tem água fria, pois ninguém se deu ao trabalho de comprar e trocar a resistência, há meses queimada; no banheiro minúsculo, o espelho acima da pia está partido ao meio, como a mostrar que a vaidade e o direito a cuidar de si mesmo também são prerrogativas da classe dominante. A falsidade de Carminha, que trai o marido na própria casa e desvia o dinheiro reservado às obras sociais da igreja, estende-se também por essas pequenas coisas, disponibilizadas "pela metade", e que, metonimicamente, denotam o descaso dos patrões pelos empregados, que não os consideram cidadãos "por inteiro". Nas imagens a seguir vemos o momento em que Nina convida a patroa a conhecer melhor seus aposentos. Em tom irônico, a moça apresenta a Carminha os principais itens que constituem as figuras da pobreza e dos maus tratos (figuras 32 a 34).

**Figura 32 – Quarto de Nina Seq. 1****Figura 33 – Quarto de Nina Seq.2****Figura 34 – Quarto de Nina Seq.3**

A aquisição das modalidades atualizantes (o saber e o poder-fazer) transforma o sujeito Nina em actante competente para a ação da vingança. A troca de papéis revela, nesse momento, uma Nina senhora de si, poderosa e confortável dentro das roupas finas e elegantes de Carminha. Seus gestos agora são amplos, como os da mulher que ela imita, e seu olhar não é mais voltado para o chão, pois agora ela tem força para encarar os olhos da patroa. Em tudo Nina tenta igualar-se à rival, demonstrando a mesma crueldade, o mesmo ar de superioridade e o cinismo daquela a quem nunca perdoou.

Algumas cenas revelam, exatamente, esse paralelismo de características pessoais e ações, que nos levam a lembrar, em flashback, as atitudes perversas da patroa, presenciadas em capítulos anteriores. Como exemplo, citamos a cena em que Nina, ao ensinar Carminha a preparar um sofisticado risoto, obriga-a a experimentar a comida ainda quente<sup>17</sup>.

**Transcrição de diálogo - Capítulo exibido em 27-07-2012 – Cena 12**

**NINA:** Agora, prova!

**CARMINHA:** (assustada) Vai queimar minha boca!

**NINA:** (gritando) Prova!

<sup>17</sup> Anexo em DVD. Arquivo “Discursivização em *Avenida Brasil*: mocinhas ou vilãs”, anexo 3

Se o espetáculo surpreende pela crueldade de Nina, essa sensação é, de certa forma, anulada ou minimizada se nos lembrarmos de algo que havia acontecido alguns dias antes, na cena em que Carminha contesta a qualidade da refeição preparada por Janaína<sup>18</sup>, conforme se observa a seguir.

**Transcrição de diálogo - Capítulo exibido em 07-07-2012 - Cena 22**

**CARMINHA:** Isto tem cara de comida?

**JANAÍNA:** Pra mim, tem... É...

**CARMINHA:** Tem? Então vai comer!

**JANAÍNA:** Ah não! Peraí... é que tá muito quente!...

**CARMINHA:** (enfiando a colher na boca de Janaína) Come! Come! Não quero saber se tá quente!

O paralelismo acontece, também, na linguagem visual, como se pode notar nas imagens a seguir (figuras 35 a 38):

**Figura 35** – Nina obriga Carminha a provar da comida Seq. 1



**Figura 36** – Nina obriga Carminha a provar da comida Seq.2



**Figura 37** – Carminha obriga Janaína a provar da comida Seq.1



**Figura 38** – Carminha obriga Janaína a provar da comida Seq.2



Na operação de troca em que se constitui a vingança, Nina é sujeito-operador da disjunção de Carminha, que se vê, assim, privada dos valores que

<sup>18</sup> Anexo em DVD. Arquivo “Discursivização em *Avenida Brasil*: mocinhas ou vilãs”, anexo 4

sustentavam a construção de sua personalidade forte e dominadora. Nina obriga-a a uma humildade intolerável para alguém acostumada ao comando: "Quando ela não aguentar mais ser tripudiada pela outra, vai pedir para sair de casa", antecipava o autor da novela, em entrevista concedida à *Veja* (8 de agosto, p. 154)

Nina mostrou-se tão competente para o exercício da maldade, que o público começou a se manifestar contra a perversidade dessa vingança, antes vivamente desejada. A própria atriz, Débora Falabella, declarou à revista *Veja* que nesses dias da vingança recebia muitos elogios, "mas [...] também lições de moral e xingamentos de velhinhas nas ruas" (p. 154). Num certo sentido, a jovem Nina superou sua própria inimiga, agindo em territórios que mexem profundamente com os estados de alma do leitor/telespectador. Assim, após o referido capítulo em que a moça corta os cabelos da patroa, sob o pretexto de que havia encontrado um fio na comida preparada por esta, choveram protestos na mídia, apontando o "exagero" de Nina. Questões de verossimilhança à parte, o ato de cortar os cabelos, aparentemente muito menos cruel do que desviar dinheiro de creches, despejar uma criança no lixo ou enganar uma família inteira, atinge diretamente uma das intocáveis paixões humanas, e provavelmente uma das mais alimentadas pela mulher brasileira: a vaidade. A despersonalização de Carminha, provocada por Nina, torna-se, dessa forma, muito mais eficaz como desencadeadora de paixões na isotopia /física/ do que na isotopia /moral/.

Tudo se passa como se ao antagonismo inicial se substituísse uma aproximação quase fraterna entre as duas, um pouco à moda da atração que os semelhantes demonstram uns pelos outros. Agrada a Nina assemelhar-se a sua inimiga, talvez porque a experiência real da maldade lhe traga ainda maior competência para anulá-la definitivamente. De antagonistas que eram, elas passam, praticamente, à situação de actante dual, cujas diferenças são temporariamente suspensas pelas ações igualmente condenáveis que ambas executam. A frieza de Nina é surpreendente, pelo menos para quem parecia, até então, ser "a mocinha" da história. Mas... tal como a *vichyssoise*, a exótica sopa servida pela *chef* Nina, *Avenida Brasil* parece querer mostrar que a vingança é realmente um prato que se come frio...

O sadismo que rege as ações e a revolta de Nina pouco a pouco é diluído em outras paixões manifestadas por ela: a generosidade, demonstrada na tentativa de *ensinar Carminha a ser como ela*; e a condescendência, relativa ao que

ela espera da patroa, por saber exatamente de onde esta veio e qual é sua verdadeira essência. Em outras palavras, Nina assume a mesma parcela de perdão que o público parece destinar a Carminha, vista por muitos como uma "sobrevivente" das mazelas sociais que afetam o Brasil e, por isso mesmo, merecedora de afeto e compreensão. Assistimos, então, a uma espécie de "iniciação ao amor", que Nina conduz com rigor metódico, aproveitando-se de todas as falhas da atual companheira. Em uma das cenas da revanche, Nina observa Carminha preparar seu café da manhã. Atrás de uma cortina de tecido leve, a jovem vê sua refém cuspir no bule de café, que acaba de coar. Sem dizer nada, fingindo não ter visto a cena do cuspe, Nina aguarda o café na cama, vestida com as roupas requintadas de Carminha. Ao ser servida, reclama do pão, torrado demais, e do ovo disforme. Assim prossegue o diálogo entre as duas:

**Transcrição de diálogo - Capítulo exibido em 25-07-2012 – Cena 5**

**NINA:** Vamos dar uma chance pro café (sorriso irônico, com a xícara na mão). Você cuspiu no café, não foi? Sabe quando que eu vou tomar isto aqui? Nunca! (derruba a bandeja cheia de comida no chão)

**CARMINHA:** (olhando assustada)

**NINA:** (risos) Eu sabia que você ia tentar alguma vingancinha! É bem do seu tipo, mesmo... Sabe quantas vezes eu tive vontade de cuspir na sua comida? Muitas... mas eu nunca tive coragem de uma atitude tão nojenta... você não tem escrúpulos, Carminha... Você é baixa. Você é podre

**CARMINHA:** Eu não cuspi no seu café.

**NINA:** Eu vi, imbecil. Eu fiquei te espionando na cozinha, que eu não sou trouxa. Não nega, não que é pior. Pede desculpa...

**CARMINHA:** Desculpe. Isso nunca mais vai se repetir.

**NINA:** Assim espero.

Nessa e em muitas outras cenas que se seguiram à revanche, o discurso de Nina torna-se didático, assumindo um tom moralizante, para mostrar à outra que "embora às vezes tenhamos vontade de agir mal, somos escrupulosos e não o fazemos". Nina ensina à patroa que estamos submetidos às modalidades deônticas, que nosso fazer é regido pelo dever. De operação disjuntiva, a vingança passa a ser conjuntiva: a jovem Nina, muita mais do que retirar de Carminha aquilo que considera ter-lhe sido subtraído, deve, agora, operar sobre esta a conjunção com o aprendizado. Dessa forma "dar uma lição em Carminha" transforma-se em algo que vai além da simples punição, ou da retribuição negativa, para se tornar uma verdadeira lição, no sentido mais amplo, escolar: ensinar Carminha a ser diferente, ou, melhor dizendo, ensiná-la a ser como Nina. Ora, como essa nova Nina pós-

vingança, vista agora pelo público como alguém tão perverso quanto Carminha, poderia ensinar alguém a ser honesto e bondoso? Como alguém que passou para o lado do mal poderia ensinar outra pessoa a ser boa, se a própria mestre ultrapassa, em algumas ações, a aprendiz, no quesito crueldade?

Aos poucos, a maldade demonstrada por Nina diminui, e ela mostra um outro *éthos*, em que é visível a construção de uma imagem positiva de si mesma. Valores como a lealdade, a sinceridade e a generosidade são realçados em suas falas, dirigidas à "aluna" Carminha, mas também ao público telespectador, pois o acerto de contas que prepara é também um acerto de contas social. Não se trata apenas de ensinar Carminha a ser uma boa patroa, que respeita seus empregados e concede-lhes aumento de salário por mérito, mas sim ensinar todas as patroas, ou talvez até todos aqueles que, ao ocuparem uma posição mais elevada, humilham os que não se situam no mesmo espaço social. Diz Nina a Carminha, num dos diálogos: "Eu não estou fazendo nada que você não conheça bem, muito menos que você não aprove", mostrando-lhe que está apenas copiando da patroa o comportamento condenável que esta adotava diante dos outros.

Ao contrário do que a maioria dos telespectadores esperava, não será Nina, no entanto, a maior responsável por desmascarar a mentirosa Carminha. Max, o ex-companheiro da vilã, cansado de ser enganado por ela e querendo vingar-se da tentativa de assassinato promovida por ela e seu novo amante, entregará à família Tufão as fotos que provam seu relacionamento com Carminha e o conseqüente adultério de ambos. Nina será vingada por outras mãos, menos duras, talvez, porém mais competentes para a performance da vingança.

## 4 DIÁRIOS DE PESQUISA

### 4.1 ENCONTRO 1

Foi no corredor que me conduziu<sup>19</sup> até a sala de aula que percebi o quanto minha competência ainda estava por se fazer. Se eu tinha as modalidades virtualizantes do querer e dever, o saber e o poder fazer dependiam de vários fatores que me eram desconhecidos naquela manhã.

Entrei na sala de aula juntamente com a professora titular, que me apresentou à turma, dizendo que se tratava da pesquisadora sobre quem lhes falara na aula anterior e explicou-lhe sobre minha pesquisa e como seria o andamento das aulas daquele dia em diante:

*TIT: Pessoal... então... bom dia! Essa é a Ana Paula, que faz aquela pesquisa com novela, que já falei para vocês na aula anterior. Essa turma foi escolhida para trabalhar nessa proposta e, de agora em diante, ela ficará com vocês nas duas aulas das sextas-feiras, a cada quinze dias. Nos outros dias, eu sigo com a matéria normalmente. ((todos os alunos me cumprimentaram))*  
*A1: E o teatro? A gente vai falar dele hoje? ((a professora pediu licença para falar um pouco sobre o teatro que eles fariam))*  
*TIT: Então... vamos falar rapidinho para não atrapalhar a aula da Ana Paula...*

A professora explicou-me que o Colégio de Aplicação organiza peças de teatro há aproximadamente vinte anos e que elas estão diretamente relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, pois são montadas a partir dos estudos de obras pertencentes a contextos histórico-literários, presentes no material pedagógico da escola. A peça é apresentada à comunidade externa, em algum teatro da cidade de Londrina ou cidade vizinha, como o grande evento da escola. Pediu-me, novamente, desculpas pelo inconveniente, e informou-me que, como os alunos se rebelam contra as “provas de livro”, essa era uma maneira de seduzi-los para a leitura de “clássicos da literatura”. Essa atividade tem sempre o apoio da professora da disciplina, que aproveita para criar um ambiente de discussão e reflexão literária. Aproveitei a oportunidade para estabelecer o primeiro contato com os alunos, perguntando-lhes qual peça estavam ensaiando. Um aluno, sentado mais

---

<sup>19</sup> No momento em que estiver discorrendo sobre meu percurso pessoal, utilizarei a primeira pessoa do singular.

à frente, respondeu-me “*Sonho de uma noite de verão*, de Shakespeare”. Todos afirmaram gostar da leitura, e que se trata de uma boa obra para ser representada.

Quando tive a oportunidade de conduzir a aula, apresentei-me formalmente, disse-lhes que estava ali para trabalhar numa pesquisa sobre telenovela e língua portuguesa, mas preferi não oferecer muitos detalhes sobre o que eles fariam nas aulas, para tentar aguçar a curiosidade daqueles adolescentes. Nesse momento, perguntei quem via novela e poucos alunos responderam. Talvez por excesso de timidez, ou até mesmo vergonha de dizer que assistem às novelas, houve resistência da parte deles em criar uma situação dialógica. Para dissipar a atmosfera nebulosa que ali se instaurou, decidi entregar um questionário, (apêndice A) cujos objetivos principais eram:

- a) Saber se eles assistiam à novela, se estavam a par das histórias e tinham condição de acompanhar essa atividade;
- b) O que eles pensavam sobre a atividade de produção de texto, sobre a norma gramatical e sobre sua própria capacidade de produção.

O resultado da tentativa de estimular a turma para o debate sobre a novela surtiu o efeito desejado: todos participaram da atividade, inclusive a professora, discutindo, principalmente, a questão de número 11, referente aos principais vilões das telenovelas dos últimos vinte e quatro anos, a saber: Odete Roitmann (Beatriz Segall), em *Vale Tudo* (Gilberto Braga, Aguinaldo Silva e Leonor Bassères), de 1988; Saulo Gouveia (Werner Schünemann), em *Passione* (Silvio de Abreu), de 2011; Flora (Patrícia Pillar), em *A Favorita* (João Emanuel Carneiro), de 2009; Nazaré Tedesco (Renata Sorrah), em *Senhora do Destino* (Aguinaldo Silva), de 2004; Tereza Cristina (Cristiane Torloni), em *Fina Estampa* (Aguinaldo Silva), de 2012; Laura (Cláudia Abreu), em *Celebridade* (Gilberto Braga), de 2003; Bia Falcão (Fernanda Montenegro), em *Belíssima* (Silvio de Abreu), de 2005; Raquel (remake, com Glória Pires), em *Mulheres de Areia* (Ivani Ribeiro), de 1993; Olavo (Wagner Moura), em *Paraíso Tropical* (Gilberto Braga e Ricardo Linhares), de 2007 e Maria Altiva (Eva Wilma), em *A Indomada* (Aguinaldo Silva), de 1997.

Escolhemos somente os vilões das telenovelas brasileiras por sua importância nas tramas: são, geralmente, os personagens mais intensos, que têm maior projeção entre os telespectadores e os mais comentados entre os amantes do gênero e na mídia paralela; amados ou odiados, os “malvados” aterrorizarão,

constantemente, o imaginário do público fiel, despertando ódio, pena, alegrias, desprezo, um verdadeiro conjunto de paixões no telespectador. Enfim, quem não ama odiar os vilões da dramaturgia!

Com esse exercício, percebi que os alunos conhecem, pelo menos, os personagens principais das telenovelas, até as mais antigas, como Odete Roitmann, pois já ouviram falar, no “vídeo show”, que “foi a maior vilã das novelas”. As personagens mais lembradas, em número de acertos, foram, em primeiro lugar, Nazaré, com 30 acertos, seguida de Tereza Cristina, com 28 acertos, Flora, com 25 respostas certas, Saulo, com 20 acertos e Bia Falcão, com 18 acertos. A primeira impressão que tive, ao constatar que quase nenhum aluno via novela, foi desfeita. Inclusive, tive muita dificuldade, após o término do questionário, de controlar o comportamento dos alunos, pois não paravam de conversar sobre os personagens do exercício. Nesse instante, houve a primeira intervenção da *TIT*, tentando organizar a sala.

Após o término do questionário, busquei discutir com os alunos sobre a noção de texto. Parti da ideia de que, enquanto produto oriundo de uma atividade discursiva, o texto precede à sua análise e que, quando se empreende uma atividade analítica, é fundamental estabelecer o que e como será analisado. Trata-se do “nível de pertinência” (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 503), que norteará a escolha das relações que serão alvo de descrição.

Estabelecer as fronteiras da noção de texto no interior da teoria semiótica é de fundamental importância para situarmos nossa pesquisa em limites, para além dos quais a atuação do professor em sala de aula desvincula-se desse aporte teórico. Sabemos perfeitamente que as orientações educacionais variam no tempo e no espaço e podem ou não adotar esse mesmo ponto de vista, que conduz da análise semiótica para a prática em sala de aula. Hoje, por exemplo, há a tendência a se adotar os chamados gêneros textuais e discursivos como eixo condutor da atividade docente. Não é essa a perspectiva adotada pela semiótica, mas devemos respeitá-la e inseri-la além dos limites que nos fixamos, entendendo-a como complementaridade.

Antes de fazer propriamente a pergunta sobre o que é texto, combinei com os alunos que nosso modelo de aula seria diferente daquelas a que estavam acostumados, pois, a partir daquele instante, eles seriam meus

professores. Disse isso com o intuito de motivá-los a responder minhas indagações e, conseqüentemente, saber qual o conhecimento intrínseco que cada um possui.

Prossigui, então, com a aula, questionando-lhes sobre a familiaridade que todos possuem com a palavra texto, exemplificando que a professora pede-lhes para redigir um texto, ler o texto do exercício, texto do jornal, texto da revista, etc. Perguntei, afinal, o que eles entendem por texto. As respostas à pergunta foram muito variadas, tais como, “depende do texto”, “uma frase depois da outra”, “um conjunto de palavras”, “que conta alguma coisa”, “tem que ter uma ação”, “que tem vários parágrafos juntos”. Perguntei, em seguida, se basta ter vários parágrafos juntos para ser um texto e, alguns disseram que sim, outros, não. Pedi-lhes, então, que me explicassem as respostas, mas ninguém se manifestou. Passei o seguinte enunciado na lousa: “Meu irmão estava trabalhando na oficina. Ela disse que estava sujo de graxa” e perguntei se aquilo era um texto. As respostas ficaram muito divididas entre afirmativas e negativas. Nas transcrições seguintes, ilustramos o diálogo estabelecido:

*AS: Sim ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))*

*AS: Não ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))*

*A1: É uma sentença...*

*A2: É só uma frase...*

*A3: São duas frases...*

*A4: É um texto informativo*

*A5: É uma frase...*

*A6: É oração, porque tem verbo*

*A7: Tem sujeito e verbo... é frase e oração*

*A8: Quem é **ela**?*

No capítulo três do livro didático<sup>20</sup>, cujo título é “O modelo morfossintático – o sujeito e o predicado”, há um item que conceitua “Frase – Oração – Período”, da seguinte maneira:

**Frase** é a unidade de texto que, numa situação de comunicação, é capaz de transmitir um pensamento completo.

**Oração** é o enunciado que se organiza em torno de um verbo.

**Período** frase organizada em oração ou orações. O período pode ser simples, quando constituído de uma só oração ou composto, quando constituído de duas ou mais orações (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, P. 263).

<sup>20</sup> Trata-se do manual *Português - Linguagens*, v. 2, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editado pela Saraiva em 2010.

Os exemplos de orações coordenadas e subordinadas são sumários, totalmente voltados à análise gramatical normativa e os exercícios seguem a mesma tendência. O texto, as orações e as frases estão ali somente para serem explorados pelo ponto de vista gramatical, como classes, categorias e, infelizmente, muitos professores se aproveitam da situação, pois os exercícios já estão respondidos, os exemplos explicados, esquecendo-se de refletir sobre a funcionalidade, a gramática do discurso.

Não queremos, contudo, negar aqui a importância de se ensinar a gramática normativa, suas regras e funcionamento, mas queremos que, primeiramente, o professor consiga demonstrar sua essência, depois sua construção, ou seja, como seu sentido é construído a partir dos elementos textuais, discursivos e gramaticais. “é preciso mostrar [ao aluno] o que se observa nele [o texto]” (FIORIN, 2005, p. 10).

A análise das respostas dadas pelos alunos mostra a preocupação que tiveram em classificar os enunciados, usando, para isso, os itens gramaticais contidos em seu livro didático. A demora em perceber que havia uma elipse considerável isolando as duas orações, só evidenciada pela resposta tardia de A8, mostra que houve uma precipitação da turma para “resolver a questão” o mais rapidamente possível, incluindo os enunciados sob uma das nomenclaturas conhecidas. O verdadeiro funcionamento do mecanismo discursivo, em que se incluem os aspectos coesivos, ficou para segundo plano. Propositadamente, escolhemos duas orações em que os núcleos figurativos se aparentassem, ou seja, dois sememas (oficina e graxa) passíveis de integrar um mesmo campo lexical. A ideia foi mostrar que a compatibilidade semântica é condição necessária, porém insuficiente para caracterizar um texto, e que os elos coesivos da textualização são fundamentais para garantir a eficácia comunicativa.

No instante seguinte a este exemplo, em um momento de muita conversa paralela, gritei: “Socorro!” A sala calou-se. Perguntei se era texto e todos os alunos disseram que não; alguns falaram que se tratava de uma palavra, uma menina disse que era uma “historinha”. Continuei minha reflexão, mas acrescentando informações novas ao meu grito de socorro: está saindo fumaça desta sala e eu, presa aqui dentro, grito: Socorro! O que vocês farão? – questionei. Responderam-me que iriam me socorrer ou chamar os bombeiros. Novamente questionei se meu grito era um texto e eles, unanimemente, disseram que não. E se

eu disser que sim, que é um texto? – indaguei. Uma aluna perguntou-me: “Como assim”?

Os alunos mostraram-se surpresos com minha afirmação, pois, para eles, *socorro!* era apenas uma palavra isolada, o que mostra que o conhecimento que possuem sobre a língua portuguesa está intrinsecamente ligado ao conteúdo gramatical do livro didático. Expliquei-lhes que um texto era um todo de sentido, que muitas vezes nos deparamos com textos organizados em parágrafos, tais como nos livros, jornais, revistas, e esses parágrafos possuem relação uns com os outros, a fim de lhes conferir sentido. Voltei, então, ao exemplo em questão, e perguntei se tinha conseguido passar alguma informação a eles, no momento em que gritei “socorro” e todos disseram que sim, que entenderam a mensagem, que meu grito teve sentido, que gerou uma ação. Perguntei-lhes: é um texto? Todos concordaram. Neste instante, voltei ao exemplo anterior (Meu irmão estava trabalhando na oficina. Ela disse que estava sujo de graxa) e perguntei se era um texto. As respostas seguem transcritas abaixo:

*AS: Não ((muita conversa paralela))*

*PQ: Por que não?*

*A1: Porque falta alguma coisa...*

*A2: Não sei quem é **ela**... não tem sentido assim...*

*PQ: Quem pode ser esse **ela**?*

*A3: A mãe, a irmã...*

*A4: A vó*

Como exercício, pedi-lhes que reescrevessem aquelas orações, a fim de torná-las interpretáveis. O resultado pode ser conferido a seguir:

*Meu irmão estava trabalhando na oficina e minha mãe disse que ele estava sujo de graxa*

Para não deixar de trabalhar conteúdos do material didático, aproveitei o momento, que se mostrou oportuno, para explicar-lhes que o ato de acrescentar determinadas “palavras” ao texto, para lhe conferir sentido, é chamado de coesão, que esta é a responsável pela relação lógica entre um parágrafo e outro, conferindo sentido ao texto, além de ser responsável, também, pela ligação entre todos os elementos nele presentes. E a relação lógica entre as ideias do texto é conhecida como coerência, que também depende de outros fatores, como

conhecimento que o produtor e o receptor têm do assunto tratado no texto, conhecimento de mundo, o conhecimento que esses têm da própria língua e de intertextualidade. Eles alegaram ter estudado essa “matéria” no ano anterior.

Depois de terminados os comentários relativos aos mecanismos de textualização, disse-lhes que corremos o risco de atribuir um significado muito diferente daquele que o texto nos diz, se não consideramos a relação de uma frase com a outra. A título de ilustração, projetei uma manchete do jornal Folha de Londrina, de 27 de maio de 2010. A primeira imagem projetada (fig. 39) mostrava apenas o seguinte enunciado: “Paraná é prata”.

**Figura 39** – Manchete editada do jornal Folha de Londrina



Indaguei-lhes o que podíamos depreender do enunciado “Paraná é prata” e a resposta que sobressaiu foi “medalha”; uma aluna disse que pensava em “uma coisa competitiva”. Perguntei se poderíamos extrair um sentido positivo ou negativo daquela oração e a maioria disse-me positivo, porque prata significa que, pelo menos, é “segundo lugar em alguma coisa”; somente um aluno respondeu “depende do lugar”. Perguntei-lhe “qual tipo de lugar?” e sua resposta foi “depende do que ele vai falar”. Passei, então, a imagem sem as alterações de conteúdo (fig. 40) e esperei pelos comentários, que condisseram com minhas expectativas: “agora é negativo, porque desmatamento é uma coisa ruim, e é triste saber que o Brasil é segundo lugar em desmatamento”.

**Figura 40** – Manchete do jornal Folha de Londrina



Perguntei, então, o que mudou da primeira para a segunda imagem e o retorno obtido foi muito limitado. A pressuposição, ingênua, de que mudou porque “agora tinha ‘escrito’ e antes não tinha nada”, resumiu a reflexão dos alunos. Aproveitei-me da resposta deles e solicitei-lhes que olhassem para o texto da imagem e para o texto “Paraná é prata” – escrito na lousa e refletissem sobre os dois, levando em conta a situação em que foram produzidos. Um aluno falou que, no primeiro, podíamos pensar o que quiséssemos, pois o texto não “fala nada, se é coisa boa ou ruim”; “já a foto tem mais informação, não dá para pensar qualquer coisa”. Agradei pela resposta e teci breves comentários sobre a noção de contexto, a fim de mostrar-lhes que, em determinados momentos, o sentido de um texto dependia de um local ou situação a ser considerada, dependendo dos seus propósitos comunicativos.

Insisti, mais uma vez, sobre o que faz com que um conjunto de orações se transforme em texto, e não em um amontoado de palavras e frases desorganizadas. Os alunos mencionaram os seguintes elementos, resumidos a seguir: *pontuação, sentido, ponto, vírgula, a combinação dos fatos, coesão, coerência e escolha de palavras certas.*

A observação dessas regularidades serviu para entender o funcionamento do texto, bem como sua construção e organização, colaborando, assim, para a ampliação das competências comunicativas dos alunos, que conseguiram entender que, mesmo que um enunciado seja formado por uma única palavra, ele é um texto, pois consegue comunicar.

As estratégias de concepção do texto escrito já se mostraram suficientemente trabalhadas, o que me permitiu avançar para o segundo momento da aula: apontar os “outros” tipos, ou formas de textos que eles conhecem, ou conseguem identificar como texto. Lancei, então, a pergunta: quais tipos<sup>21</sup> de textos vocês conhecem? As respostas seguem ilustradas a seguir:

*A1: charge...*  
*A2: narrativo...*  
*A3: e-mail...*  
*A4: carta...*  
*A3: história em quadrinho, cartoons...*  
*A5: mangá...*  
*PQ: Uma dança é um texto?*  
*A3: É... é uma expressão, também...*  
*A6: Eu acho que não...*  
*PQ: Uma peça de teatro é um texto?*  
*AS: É...*  
*A7: A novela...*  
*A8: Filme...*  
*PQ: E dança, é um texto?*  
*AS: Não...*  
*TIT: claro que é, gente... conta uma história... tem começo, meio e fim...*  
*PQ: Por que vocês me disseram que HQ, mangá, teatro, novela e filme são textos? Como eu os reconheço como texto?*  
*AS: Porque tem sentido...*  
*A9: Porque tem começo, meio e fim e tem sentido*  
*A10: tem coesão e coerência também*

Os alunos, como pode ser observado no diálogo, transferiram os mecanismos utilizados para o reconhecimento do texto verbal para os textos sincréticos, no sentido de justificarem suas respostas. Com essa atitude responsiva ativa da turma, comprovamos que houve um aumento da competência compreensiva e de análise por parte deles.

Chamei a atenção para as formas de texto presentes nas respostas deles, perguntando a diferença entre a carta e a novela, por exemplo. Os alunos disseram-me que a carta é escrita e a novela é falada. Neste instante, passei para o tratamento das características que os separam. Expliquei-lhes que os textos podem ser: verbais, não-verbais ou sincréticos.

---

<sup>21</sup> Usei a expressão "tipos de textos" sem me preocupar, no momento, com a precisão terminológica, aguardando respostas que tanto poderiam contemplar a tipologia textual, quanto a classificação dos gêneros.

A identificação de cada texto foi feita dialogicamente, com base nas respostas fornecidas pelo próprio alunado. Para o texto verbal, foram levantados os seguintes exemplos: *narrativo, e-mail, carta, charge e história em quadrinhos*, pois têm “palavras”. Para o texto não-verbal, a dança, porque não tem palavras. Neste instante, a dança assumiu seu caráter de “texto” e dei os exemplos da pintura e fotografia. Não houve resposta para o texto sincrético.

Expliquei-lhes que o texto sincrético era aquele que apresentava mais de uma linguagem para a obtenção de seu sentido, por exemplo, textos que continham imagem e som ou imagem e texto verbal e pedi exemplos. Eles citaram novela e filme. Pedi-lhes que observassem os exemplos citados no item “verbal” e, rapidamente, apontaram charge e história em quadrinhos como textos sincréticos, pois tinham “desenho e falas escritas”. Na composição de uma telenovela, por exemplo, aos atores podem ser associadas músicas-temas e essa associação – imagem e som – resulta em uma totalidade de sentido.

Aproveitando o gancho da “novela é texto”, perguntei-lhes: *se novela é texto, por que não a estudamos na escola?* Um aluno respondeu-me que “na novela se fala errado, e não pode ensinar falar errado na escola”. Argumentei que, se ele tem essa consciência, é porque tem a competência para reconhecer as variações da língua portuguesa e, também por esse motivo, a novela pode ser usada em sala de aula, para explicar as variedades da língua portuguesa. Nesse sentido, ele disse que concordava com meu ponto de vista.

Prossegui para a parte final da aula, pensada no intuito de mostrar as semelhanças entre novela e texto e argumentar a favor do trabalho com este gênero em sala de aula. As questões a seguir foram formuladas para tentar mostrar aos alunos que as telenovelas colaboram, também, para a produção de sentidos, e que podem, ainda, redimensionar o cotidiano escolar, em função de suas potencialidades pedagógicas.

Como podemos reconhecer um texto? Como podemos reconhecer uma novela? Quem escreve um texto? Quem escreve uma novela? Para quem é escrita uma novela? Para quem é escrito um texto? Quais são os elementos de um texto? Quais são os elementos de uma novela? Novela se parece com um livro?
--

As respostas a essas questões serão aqui apresentadas sob a forma de diálogo, a fim de representar, com maior fidedignidade, o ponto de vista dos alunos.

*PQ: Como podemos reconhecer um texto?*

*A1: Tem começo, meio e fim*

*A2: Tem sentido*

*A3: Tem história*

*A4: Tem coesão, coerência...*

*PQ: Como podemos reconhecer uma novela?*

*A5: Ela não fica voltada para um personagem só... tem um enredo maior... é como se fosse uma cidade*

*A3: Tem história*

*A2: Tem sentido*

*A6: Tem coesão, coerência...*

*PQ: Quem escreve um texto*

*AS: O autor...*

*A7: Qualquer um que sabe escrever*

*PQ: Quem escreve uma novela?*

*AS: O autor...*

*A7: Qualquer um que sabe escrever*

*PQ: Para quem é escrito um texto?*

*AS: Leitor...*

*PQ: Quem é esse leitor?*

*A4: Pode ser eu...*

*AS: Todo mundo*

*PQ: Para quem é escrita uma novela?*

*AS: Para o telespectador...*

*PQ: Quem é esse telespectador?*

*A4: Pode ser eu de novo ((todos riram))*

*PQ: Quais são os elementos de um texto?*

*A5: Personagem, tempo...*

*A4: História...*

*PQ: Quais são os elementos de uma novela?*

*A5: Muitos personagens, tempo, lugar...*

*A4: História...*

*PQ: Novela se parece com um livro?*

*AS: Sim...*

*PQ: Posso estudar novela na escola?*

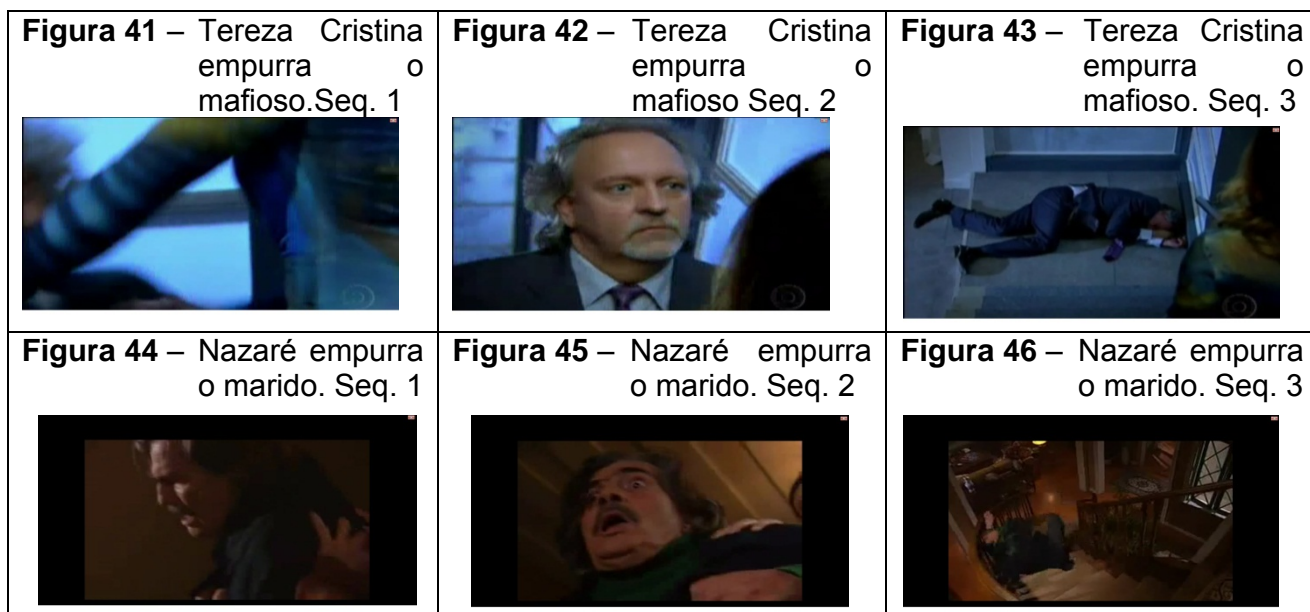
*AS: Sim...*

Antes de terminar a aula, optei por exemplificar que, muitas outras questões eminentemente textuais, além das que trabalhamos em sala de aula, podem ser observadas nas telenovelas, como é o caso da intertextualidade. Para tanto, passei duas cenas de duas telenovelas brasileiras: *Senhora do Destino*<sup>22</sup>, exibida em 2004 e *Fina Estampa*<sup>23</sup>, de 2011. Ambas foram veiculadas pela Rede

<sup>22</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 1, anexo 1.

<sup>23</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 1, anexo 2.

Globo, no horário nobre, e são de autoria de Aguinaldo Silva. As cenas retratam o momento em que as vilãs cometem o mesmo crime: derrubam seus “inimigos” da escada, como se pode ser nas figuras de 41 a 46:



Os alunos, imediatamente, reconheceram, por meio da exploração visual e da linguagem, a intertextualidade entre as cenas.

Depois de comentadas as duas cenas, perguntei quem assistiu à telenovela *Passione*, um dos elementos constitutivos de nosso *corpus* de análise, e apenas 10 alunos levantaram a mão. Perguntei quem nunca tinha ouvido falar da novela e ninguém se manifestou. Exibi, então, a chamada da novela<sup>24</sup>, para que todos os alunos soubessem do que tratava a história. A aula encerrou-se em seguida.

Elaboramos um primeiro questionário (apêndice A), que nos serviu de diagnóstico inicial para o trabalho com os alunos. Assim, por exemplo, percebemos que há uma deficiência muito grande, senão uma lacuna, nas atividades de produção textual. Os alunos consideram-se pouco competentes para a tarefa. Segundo seu próprio testemunho e o da professora titular, eles quase nunca são colocados diante de uma situação de produção textual.

<sup>24</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 1. Anexo 3.

Outra característica encontrada foi que, ao contrário do que imaginávamos<sup>25</sup>, poucos são os alunos que afirmam assistir às novelas. Dos 35 que responderam o questionário, **16** dizem não assistir; **17** assistem; **1** disse assistir às vezes e **1** não respondeu. Em compensação, eles se mostraram ao longo das aulas bastante informados sobre as novelas atuais e mesmo as antigas, lembrando-se com facilidade de nomes e caracterização de personagens. É bastante provável que a leitura das novelas também se faça de maneira indicial, com o jovem espectador construindo livremente uma sintaxe de compreensão a partir dos comentários de colegas e da família, alusões aos capítulos feitas na mídia escrita e na internet, etc.

De forma semelhante ao que ocorre no contato com o hipertexto, a leitura indicial traz uma nova dinâmica na obtenção de informações, que são trazidas por fontes e "janelas" diversas e estruturadas pelo leitor, que as hierarquiza conforme sua competência cognitiva. Essa nova prática de leitura, trazida e reforçada pelos meios da tecnologia digital, que habituaram os jovens a um tipo de busca instável do conhecimento, ainda é pouco explorada na escola, justamente por se distanciar da leitura tradicional do livro como fonte principal ou única do saber.

Para essa primeira aula, previmos um contato inicial com os alunos para conhecê-los e saber de seu interesse pela leitura. Foi uma aula "conversa", embora tenhamos preparado um plano de aula contendo noções fundamentais para o ensino/aprendizagem de leitura.

## 4.2 ENCONTRO 2

Na aula seguinte, percebemos que houve um crescente interesse pela telenovela em exibição na Rede Globo, *Avenida Brasil*. Havíamos sugerido aos alunos que assistissem ao primeiro capítulo, para que pudessem acompanhar as atividades programadas. Comprovamos que a participação dos alunos foi bem maior que no encontro anterior, e também a professora mostrou-se interessada em responder às perguntas, o que tornou a aula bastante agradável.

---

<sup>25</sup> Refiro-me ao fato de ter inicialmente escolhido trabalhar com telenovelas, justamente por acreditar que os adolescentes desse nível de ensino fossem assíduos telespectadores do gênero. Constatei, ao longo da pesquisa, que eles veem o programa, mas não com a regularidade que eu imaginava. Isso não impediu, no entanto, que pudessem acompanhar as atividades em sala de aula, pois, seja pela internet ou por comentários de outros colegas, as eventuais lacunas na reconstituição do enredo e na sequencialidade narrativa foram plenamente preenchidas.

Para essa aula, previmos trabalhar com algumas noções do percurso gerativo do sentido, segundo formulação da teoria semiótica.

Para a semiótica, na base da análise narrativa, estão os estados e transformações de que são alvo os actantes. Uma sequência de estados e transformações, encadeados a partir de uma relação sujeito-objeto é denominada Programa Narrativo (PN). Reconhecem-se dois tipos de sujeito: o sujeito do fazer ou sujeito operador, que realiza a transformação; e o sujeito de estado, que sofre a transformação.

Para agir, o sujeito operador tem que ser competente; e para adquirir essa competência, precisa ser manipulado. Manipulação, competência, performance (a própria ação) e sanção (o julgamento da conformidade ou não com o contrato inicial estabelecido entre o sujeito e o destinador) são as fases do programa narrativo e ponto inicial para a compreensão da teoria formulada por Greimas.

De forma simplificada, entendemos a fase de manipulação como o "fazer-fazer" que leva o sujeito a agir. O destinador, responsável pela transmissão da competência ao sujeito-operador deve muni-lo de quatro elementos ou modalidades: o dever, o querer, o saber e o poder fazer.

Iniciamos a execução do plano de aula por uma motivação, que visava à aproximação desses pressupostos teóricos com a vida cotidiana, entendendo a manipulação como "uma ação do homem sobre outros homens, visando a fazê-los executar um determinado programa" (GREIMAS, 1979, p. 220).

Os exemplos discutidos em sala foram escolhidos pensando-se nos percursos dos sujeitos-alunos. Perguntei se eles iam à balada no sábado à noite. Alguns disseram que sim, outros que não. Em seguida, perguntei se os que iam à balada era porque queriam, sabiam, podiam ou deviam e as respostas eram porque queriam e podiam; a maioria dos que não ia à balada, era porque não podia. Continuei: *eu vou ao cinema com meus amigos: porque eu quero. E se o filme for chato?*

*AS: Porque eu devo*

Os alunos não tiveram dificuldade em entender a competência do sujeito. Abri a discussão para ouvir deles sobre as competências em seu cotidiano. Muitos me disseram que SABEM estudar, DEVEM estudar. Perguntei o que eles

faziam pelo dever e todos me responderam: *vir pra escola!* Disse-lhes que, pra fazermos algo, temos que saber ou poder. Exemplifiquei com o vestibular. Eu quero passar no vestibular, devo, sei, mas não posso. Outro exemplo: hoje é dia de "exposição"<sup>26</sup>, e eu quero ir, sei ir, devo ir, mas não posso, porque minha mãe não deixou.

Finalizado o processo de manipulação, passamos à discussão sobre quem os ajuda ou atrapalha em seu percurso. Por exemplo, num dia de prova, um colega cola de você. O professor, na hora da correção, percebe e dá zero para os dois. Esse colega foi seu adjuvante ou oponente? Saíram vitoriosos ou perdedores? A sanção foi positiva ou negativa? Eles prontamente responderam oponente, que saíram perdedores e perguntaram-me o que significava sanção. Expliquei-lhes que a sanção era a última fase do percurso do sujeito, aquela em que ele é recompensado ou punido; o seu desempenho final foi cumprido de maneira positiva ou negativa. Após a explicação, eles concluíram que a sanção foi negativa. Perguntei por que me disseram que era oponente e todos responderam: *porque atrapalhou o colega*. Aproveitei a oportunidade para perguntar o que eles eram, para mim, naquele momento – porque a conversa entre eles estava se alastrando demais. Alguns disseram, em tom de brincadeira, adjuvantes; eu, rapidamente, disse-lhes que, naquele momento de conversa exagerada, eles eram, com certeza, meus oponentes.

*Vou fazer um bolo em casa. Abro a geladeira e não tem fermento. É domingo e tudo está fechado. Comento a história com a minha vizinha, que oferece um pouco de fermento. Essa vizinha é minha adjuvante ou oponente? Por quê? – questionei.*

*AS: adjuvante, porque ela emprestou o fermento para fazer o bolo.*

*PQ: Deixei o leite em cima da pia, enquanto fui à casa da vizinha buscar o fermento. Meu gato aproveitou-se da situação e bebeu todo o leite para o bolo. Ele é meu adjuvante ou oponente?*

*AS: oponente, porque ele te deixou sem leite para o bolo...*

Investiguei sobre quem era oponente na vida deles e me disseram: os professores! Nesse momento, perguntei qual era o objeto que eles buscavam. Expliquei-lhes que os objetos se referiam a “tudo aquilo que um sujeito pode adquirir

---

<sup>26</sup> Feira agropecuária de Londrina. Trata-se do evento cultural mais expressivo da cidade e muito apreciado pelos jovens.

ou perder”, tais como dinheiro, fama, amizade, amor, etc. (Platão; Fiorin, 2000, p. 63); são os valores com os quais o sujeito entrará em conjunção ou disjunção. Por exemplo, qual o objeto de vocês? O que vocês desejam? A maior parte respondeu: “entrar na faculdade”. Muito bem, continuei, estudaram o ano todo para alcançar o objetivo de vocês, que era entrar na Universidade. No fim do ano, prestaram vestibular e passaram. Vocês entraram em conjunção ou disjunção com o objeto?

*AS: conjunção*

*PQ: sanção positiva ou negativa?*

*AS: positiva*

Nesse momento mostrei a importância do professor como adjuvante no programa “passar no vestibular”: nós podemos mudar o rumo da situação, podemos transformar o estado das coisas, às vezes, com a ação de determinadas pessoas na nossa vida – a professora, por exemplo, nos dá a competência para entrar no vestibular. Ela transforma um estado inicial de não-saber em um saber, que é o conhecimento.

Resumi a primeira parte da aula dizendo que, na nossa vida, somos movidos pelo: querer, saber, poder, dever. Pra fazermos algo temos que saber ou poder. E depois de feito, somos recompensados ou punidos. Essa recompensa nem sempre é dinheiro, bombom ou sorvete; pode ser um sorriso, um gesto, um abraço, assim como a punição nem sempre é um castigo; pode ser o desprezo, a raiva. Também somos manipulados todo o tempo. Somos ajudados, atrapalhados, saímos vitoriosos ou perdedores.

Em seguida, passamos a analisar a narratividade presente na fábula “O lobo e a cegonha”, de La Fontaine (anexo A). A partir dessa leitura, foi possível trabalhar os conceitos de actante-sujeito e objeto, manipulação e competência, *performance* e sanção. Foram feitas algumas perguntas simples, como: 1) Quais são os personagens desta fábula? 2) Onde se passa a história? 3) Qual o lugar? 4) Quando? 5) Quais as ações? O que aconteceu? Em seguida, passamos à nomenclatura, que, por ser desconhecida da maior parte dos alunos, mereceu um tempo maior de explicação e memorização. As fases de manipulação e competência, que eram nosso principal objetivo a ser atingido nessa aula, parecem ter sido assimiladas com relativa facilidade pelos alunos.

Nesse mesmo dia, passamos uma cena da novela *Passione*<sup>27</sup>, na qual contracenam dois personagens: Fred, o vilão interesseiro, e Myrna, secretária executiva da empresa da qual ele é diretor. Na cena mostrada, Fred tenta seduzir a secretária para que ela lhe revele importantes segredos da empresa, convidando-a para um jantar durante o qual ele se mostra interessado por ela. Muito mais velha que ele, Myrna sucumbe aos elogios e afagos do moço (Reynaldo Gianechini).

Passada a cena na tela montada em sala, o que foi seguido pelos alunos numa atmosfera de inesperado silêncio, demos sequência ao plano de aula previsto, cujo item teórico principal era uma das fases do percurso narrativo, a manipulação. Propusemos um exercício escrito, que, embora não totalmente concluído nessa aula, trouxe-nos um resultado bastante positivo.

### Exercícios:

- 1) Que tipo de manipulação Fred exerce sobre Myrna?
- 2) Que elementos visuais podem ser selecionados como componentes da manipulação?
- 3) Identifique trechos do diálogo que mostrem a manipulação de Fred.
- 4) Qual é o objetivo de Fred ao manipulá-la?
- 5) A cena mostra uma transformação operada por Fred. Explique qual a transformação realizada.
- 6) A realização de uma *performance* pressupõe a competência (saber e/ou poder) e a manipulação.
  - a) A cena dá elementos para pressupor o que o personagem Fred queria e/ou devia executar a *performance*?
  - b) A cena dá elementos para pressupor que ele sabia e/ou podia executar a *performance*?
- 7) Fred obteve o resultado que esperava? Ele recebe uma sanção positiva ou negativa pela *performance* que executa?
- 8) A informação que Fred obtém de Myrna parece ser muito importante para ele. Imagine para que finalidade Fred utilizará essa informação. Escreva um pequeno texto explicando o plano do vilão.

Procedendo à análise dos dados, obtivemos o seguinte resultado:

**Quadro 2** – Quadro de ocorrências – cena Fred convida Myrna para jantar.

<b>Cena “Fred convida Myrna para jantar”</b>			
<b>Questões</b>		<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>EM BRANCO</b>
<b>01</b>	Sedução	<b>28</b>	<b>1</b>
	Sedução e Tentação	<b>3</b>	
	Voz rouca e calma	<b>2</b>	<b>8</b>
	Toque nas mãos de Myrna	<b>8</b>	
	Roçar a perna em Myrna	<b>5</b>	
	Intimidade demonstrada por Fred	<b>1</b>	

<sup>27</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 2, anexo 1.

<b>02</b>	Charme	<b>6</b>		
	Beleza de Fred	<b>7</b>		
	Um jantar, ele olhando nos olhos dela	<b>7</b>		
	Falar que ela é bonita	<b>2</b>		
	O homem	<b>2</b>		
	Estar bem vestido	<b>1</b>		
<b>03</b>	Você sabe que pode confiar em mim, não é?	<b>4</b>	<b>0</b>	
	Você é uma linda mulher	<b>16</b>	<b>6</b>	
	Janta comigo hoje?	<b>15</b>		
	Ninguém pode saber de nós	<b>1</b>		
	Enquanto uns terminam, outros têm a oportunidade de começar	<b>1</b>		
	Não precisa dizer nada que você não queira	<b>3</b>		
	Eu tenho uma proposta e você não pode dizer não	<b>1</b>		
<b>04</b>	Saber para onde o Saulo vai viajar	<b>19</b>	<b>7</b>	
	Informação	<b>2</b>		
	Descobrir algo que ela não quer dizer	<b>2</b>		
	Descobrir segredos do Saulo	<b>3</b>		
<b>05</b>	Depois de seduzi-la para obter informação, ele fica surpreso com o que ouve	<b>1</b>	<b>12</b>	
	Ele vira um cara romântico e sedutor	<b>1</b>		
	Transformação de estado: querer – saber	<b>1</b>		
	Ele manipula seduzindo para conseguir informação	<b>13</b>		
	Não saber que Saulo ia viajar – saber que Saulo ia viajar	<b>1</b>		
	Ele consegue fazer com que Myrna fale coisas que não deve, como a viagem de Saulo	<b>1</b>		
	Ele se “apaixona” derrepente	<b>1</b>		
	Ele virou romântico para saber o que queria	<b>1</b>		
	Ser atencioso	<b>1</b>		
<b>06 – A</b>	Sim	<b>12</b>	<b>3</b>	
	Sim, o ele devia fazer isso porque o interesse não era na Myrna e sim sobre a viagem de Saulo	<b>5</b>		
<b>06 – B</b>	Sim	<b>11</b>	<b>12</b>	
	Sim, o local, ele e ela	<b>1</b>		
	Sim, porque ele exerce a autoridade como chefe e se ela não gostasse, não poderia fazer nada, mas aceitou o jogo de sedução e contou sobre a viagem	<b>1</b>		
	Sim, ele conseguiu seduzi-la	<b>3</b>		<b>11</b>
	Sim, porque ele disse que viu ela marcando as passagens e começa o jogo de sedução	<b>1</b>		
	Sim, ele sabia quais eram os elementos necessários e, portanto, podia fazer uso deles	<b>1</b>		
<b>07</b>	Sim, positiva	<b>16</b>	<b>4</b>	
	Sim	<b>4</b>		
	Positiva	<b>1</b>		
	Sim, positiva – porque ele consegue saber o	<b>9</b>		

	que queria		
<b>08</b>	Ele vai roubar dinheiro do Saulo	<b>1</b>	<b>19</b>
	Ele roubaria o dinheiro do Saulo para fugir do país	<b>1</b>	
	Ele quer roubar o dinheiro do irmão do Saulo que mora na Itália	<b>1</b>	
	Para impedir que Saulo viaje, ou para conseguir prejudica-lo	<b>1</b>	
	Não sei, não gosto de novela	<b>1</b>	
	Ele queria se vingar, por isso ele precisava de informações para fazer um plano e poder se vingar pelo que aconteceu com seu pai	<b>1</b>	
	Ele se aproveitaria que o Saulo, o presidente da empresa, não estaria lá, e Fred aproveitaria para tentar tomar conta da empresa	<b>2</b>	
	Para poder matar o cara	<b>1</b>	
	Provavelmente ele usaria isso contra o Saulo, pois o que dá a entender é que ele tem um plano a executar	<b>3</b>	
	Fred irá atrás de Saulo e o matará para ficar com a empresa	<b>1</b>	
	Para arruinar a vida de Saulo ou os projetos dele	<b>1</b>	

**Fonte:** Elaboração da autora.

Dos quatro tipos de manipulação – tentação, sedução, intimidação e provocação – a escolhida pelo maior número de alunos foi a sedução. Trata-se da acepção mais corrente do termo, associada à esfera amorosa. No caso analisado, coincidentemente, a fase de sedução do programa narrativo ocorreu, exatamente, durante a sedução amorosa de Fred sobre Myrna, tanto no que diz respeito aos elementos visuais, quanto verbal. Em resposta à questão de número 3, o componente principal da manipulação por sedução foi, com 8 votos, o "toque de Fred nas mãos de Myrna" e, em segundo lugar, com 7 votos, a troca de olhar dos dois. "Você é uma linda mulher", fala de Fred a Myrna, foi eleita a representante da sedução no plano verbal.

Pude concluir, com as demais análises das respostas, que os alunos não apresentaram dificuldade em reconhecer as demais fases de manipulação: competência, performance e sanção.

### 4.3 ENCONTRO 3

Nesse encontro voltamos a falar sobre manipulação. Conduzi um debate inicial com duas intenções: a) de motivá-los a interagir em sala de aula; b) de relembrar, oralmente, os conceitos estudados na aula anterior. Perguntei, sem oferecer nenhum outro elemento da sintaxe narrativa, quem os manipulou nas últimas semanas e, também, se eles manipularam alguém. Com isso, os alunos expuseram suas experiências vivenciadas nas semanas antecedentes à aula, organizando-as em percursos narrativos. Muitos foram tentados, intimidados, provocados e seduzidos; suas narrativas foram motivadas por um querer-fazer, poder-fazer, saber-fazer e dever-fazer, como lavar a louça para a mãe, por exemplo. E assim, ao findar de seus programas, sancionados positiva ou negativamente.

Pude observar, pelas respostas dos alunos, que houve efetiva compreensão do conteúdo previamente estudado, considerando que “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto...” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2004, p. 94).

Dando continuidade à aula, projetei uma cena de *Avenida Brasil*<sup>28</sup> e pedi aos alunos que fornecessem um título para aquela cena. Informei-lhes que os títulos seriam lidos em voz alta e o melhor, escolhido por votação, seria aquele que nomearia, hipoteticamente, a cena na página da novela. Por se tratar de uma atividade que apela para a habilidade de condensação textual, e, portanto, prepara o aluno para questões relativas à sumarização, este exercício foi concebido pensando nas redações de vestibular, principalmente o da UEL, já que a grande maioria dos alunos do colégio investigado se volta para esse processo seletivo.

Na revista *Diálogos Pedagógicos*, publicação da Coordenadoria de Processos Seletivos COPS/UEL, que tem por objetivo principal divulgar aos profissionais do ensino, aos alunos e à comunidade os comentários das provas dos vestibulares da Universidade, encontramos os critérios de avaliação da redação, bem como a análise das provas. No periódico de 2012, o tema 1 da redação pedia ao candidato o resumo do texto de apoio em, no máximo, 10 linhas. Alguns dos requisitos eram “utilizar somente as informações fornecidas pelo texto e evitar cópia de partes do texto” (*Diálogos Pedagógicos*, 2012, p. 194). No periódico de 2011, o

---

<sup>28</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 3, anexo 1.

tema era a redação de uma narrativa “envolvendo personagens cujo comportamento desconsidera os sentimentos das pessoas, bem como ‘intoxicam’ as relações interpessoais” (Diálogos Pedagógicos, 2011, p. 15).

Os dois temas propostos pelo vestibular da UEL dizem respeito às práticas de condensação e expansão, respectivamente. Greimas & Courtés dizem-nos algo a respeito dessas práticas: “a elasticidade do discurso manifesta-se ao mesmo tempo pela condensação e pela expansão” (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 86). Isso quer dizer que “determinado segmento discursivo pode, em princípio, distender-se (com digressões, exemplificações, etc.) ou contrair-se” (LOPES, 2003, p.67). Esses recursos discursivos estão fortemente presentes nos exames vestibulares, principalmente no que concerne à expansão: é oferecido ao candidato, na maioria das vezes, um texto de apoio, do qual se extrai um tema para ser desenvolvido narrativamente, dissertativamente ou descritivamente, valendo-se, para tanto, dos recursos gramaticais proporcionados pela coordenação e pela subordinação.

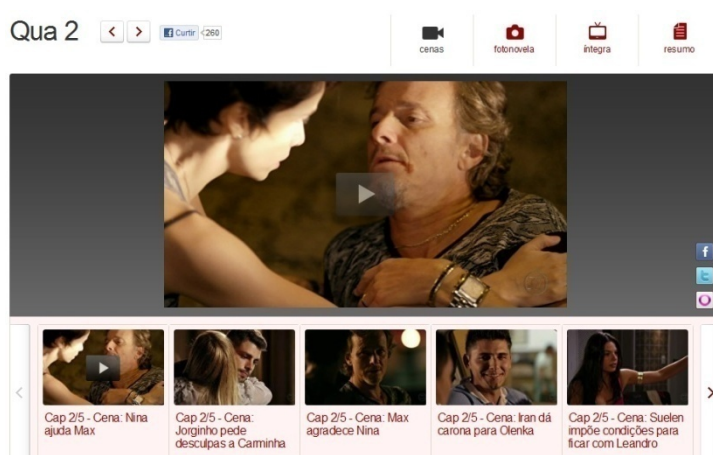
A primeira proposta de exercícios dessa aula foi sobre o mecanismo de condensação que, embora timidamente, se faz presente em alguns vestibulares, como no caso do exame da UEL 2012, em cuja prova de redação pedia-se ao candidato que resumisse, em no máximo dez linhas, um texto extraído de revista de atualidades<sup>29</sup>. Além disso, mesmo de forma não explícita, os textos de apoio podem ser considerados como uma forma de condensação, pois o candidato pode ou não utilizá-los como exemplos do próprio texto por ele produzido.

A cena escolhida para a realização dessa tarefa foi transmitida no dia 25 de abril de 2012 e, a fim de que não houvesse muita discrepância entre o modelo de títulos adotado pela Rede Globo e os prováveis títulos do exercício proposto, exemplifiquei com duas imagens capturadas de capítulo – escolhido aleatoriamente – de *Avenida Brasil*, sendo uma mais abrangente – com cena principal e cenas subsequentes – e um close de uma única cena, como se pode ver a seguir:

---

<sup>29</sup> Fonte: [http://www.cops.uel.br/vestibular/2012/provas/VEST2012\\_FASE\\_2\\_ING.pdf](http://www.cops.uel.br/vestibular/2012/provas/VEST2012_FASE_2_ING.pdf). Acesso em: 09/08/2012.

**Figura 47** – Modelo de um capítulo de telenovela



**Figura 48** – Close do título de uma cena de telenovela



Pedi-lhes que elencassem o que mais chamou atenção na forma de nomear cenas de um capítulo de telenovela. Os enunciados-respostas apontaram o tamanho e a simplicidade dos títulos como características principais. Outra constatação muito interessante por parte dos alunos foi a correspondência entre o fotograma e o título correspondente. Consideramos este último apontamento satisfatório, pois revela a percepção de que deve haver uma correspondência entre o título dado e seu desenvolvimento temático. Facilmente, pode-se fazer a transposição desse mecanismo de correlação imagem/texto com as exigências de composição textual, no universo estritamente verbal, a partir de um tema ou título que deve ser expandido em um conjunto de enunciados pertinentes. Enfim, a reação positiva dos alunos sugere o entendimento de que deve haver a correspondência entre o tema proposto e o texto por eles elaborado:

A presença de uma correspondência, ou mesmo a ausência dessa correspondência entre tema e texto são indicadoras, cada uma a seu modo, não só do nível de discurso em que se situa o candidato, mas também *indicam* ou *não* seu grau de senso crítico, de reflexão, de habilidade discursiva – além de proporcionarem uma visão de mundo, natural ou imposta ao indivíduo – visão essa que ele próprio projeta ao criar seu texto (ROCCO, 1981, p. 102-103).

Isso não significa dizer que os alunos tenham incorporado, de maneira total e definitiva, a premissa que sustenta essa habilidade de composição. Mas, de alguma forma, o exercício reforça, de maneira não taxativa, os modelos de execução adotados pelos exames e contribui para o aumento da competência discursiva necessária à execução desse tipo de atividade.

Dando prosseguimento ao trabalho em aula, enquanto eles assistiam ao vídeo, distribuí tiras de papel sulfite e solicitei-lhes que escrevessem o título naquela tira e me devolvessem. Somente 26 alunos dentre 35 fizeram o exercício pedido, como se pode notar pelos títulos transcritos a seguir:

- A armada de Carminha
- Nina descobre o plano sobre o sequestro
- Max, persuasivo em ascensão
- Max planeja o sequestro com Carminha
- Max e Carminha e o crime perfeito
- Max manipula Carminha a fazer um falso sequestro
- O plano ambicioso
- Max tenta se salvar com a ajuda de Carminha
- O plano de Max
- Max planejando suposto sequestro de Carminha
- Max convence a Carminha
- Vida de Max está nas mãos de Carminha
- Max e o sequestro de Carminha
- Max manipula Carminha
- Chantagista
- Max tenta manipular Carminha
- Sequestro armado
- Max tenta convencer Carminha a ser sequestrada
- A grande decisão

- Carminha enlouquece com o plano de Max
- Manipulação no carro
- Max tenta convencer Carminha a participar de seus planos
- O plano de Max e a decisão de Carminha
- Plano genial

Depois da leitura em voz alta dos títulos sugeridos, pedi-lhes que escolhessem o melhor de acordo com alguns critérios discutidos conjuntamente em sala de aula:

- a) O título tem que resumir, de maneira global, o texto;
- b) O título tem que ser persuasivo;
- c) Sucinto;
- d) Adequado ao texto.

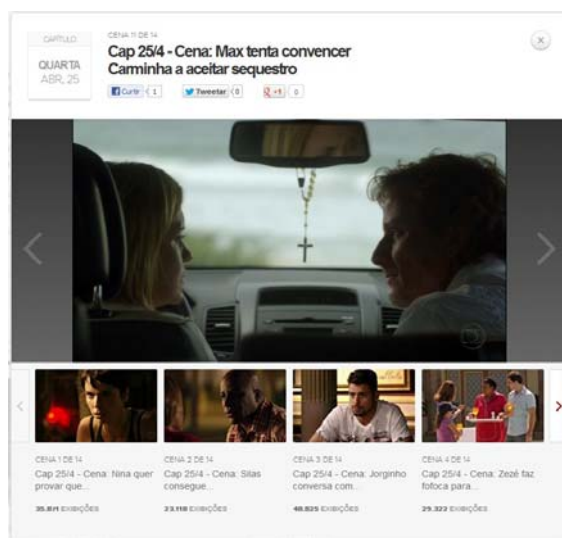
A decisão foi quase unânime: “Max tenta convencer Carminha a participar de seus planos”. Curiosamente, como se pode observar, é o maior título do rol de sugestões. Discuti com todos o porquê da escolha, já que eles próprios concluíram que os títulos oficiais eram resumidos e um dos critérios de seleção era a ser limitado ao essencial. A justificativa a mim fornecida foi a de que a Nina estava simplesmente espionando os vilões, que ela não era a personagem central, por isso foram descartados os títulos que faziam menção àquela personagem. Grande parte dos estudantes afirmou que o mais importante daquela cena era a conversa entre Max e Carminha ou, melhor dizendo, era a tentativa de Max de convencer sua parceira a participar de seu plano de sequestro, por isso a escolha do título. Perguntei a *TIT* qual sua opinião sobre a escolha dos meninos e ela se mostrou muito satisfeita, parabenizando a todos pelo entendimento da atividade.

Na atividade discursiva, como dito anteriormente, as operações de expansão e condensação são possíveis graças a uma das propriedades principais das línguas naturais, denominada "elasticidade". Para o estudo da semiótica, esses conceitos e sua operacionalização tornam-se importantes, se considerarmos que é exatamente por um procedimento de condensação que chegamos às sintaxes dos níveis narrativo e profundo. Estabelecer a sintaxe semionarrativa significa, antes de mais nada, proceder a uma condensação dos elementos sintagmáticos lineares e

"enxugá-los", de forma a resultar um segmento sintetizador, passível de ser desdobrado e reconstituído, novamente, por expansão, até sua forma manifestada.

Os alunos ficaram curiosos para saber qual era o título original, fornecido pela emissora, para que pudessem comparar ao escolhido pela turma. Projetei no quadro o fotograma daquela cena, com seu respectivo título, como segue:

**Figura 49** – Título original da cena "Max tenta convencer Carminha a aceitar sequestro"



A turma toda ficou entusiasmada com o resultado do exercício e se julgaram mais inteligentes que a “Rede Globo”, argumentando que o título escolhido por eles era melhor, no sentido de trazer suspense à cena, pois não revelava que o plano do personagem Max tinha relação com o sequestro de Carminha.

Um primeiro ponto que para o qual convergiu nossa atenção neste exercício diz respeito ao uso do termo “manipulação” e do verbo “convencer”. No momento em que pedi aos alunos que me dessem um título para a cena em questão, não teci nenhum comentário sobre a utilização de termos referentes às estruturas narrativas do texto. Consideramos esse fato como um indício de que há uma percepção da narratividade, além do simples encadeamento de termos oracionais, como sujeito e predicado, ou seja, eles perceberam os mecanismos de persuasão como uma fase preliminar e necessária à obtenção de um fim.

A segunda observação que temos a fazer a respeito dos títulos é concernente à capacidade de abstração da turma. Verificamos que ainda não

chegam a um nível de abstração satisfatório, ou, pelo menos, não tão rapidamente como desejável. O apelo figurativo do texto em pauta – trata-se de um texto sincrético – torna, talvez, mais difícil o acesso à abstração, que requer um esforço de reflexão maior do que aquele que a escola tem condições de oferecer. A mediação de um texto analítico, construído com a participação de todos, surgiu como uma possibilidade de suprir essa lacuna. Nossa hipótese é a de que a prática de análise desenvolve a competência discursiva, tanto no aspecto da produção de textos, quanto na capacidade leitora. Então, pareceu-nos que, quanto mais nos detivéssemos nas cenas escolhidas, cuidando para que a atividade não se tornasse fastidiosa, maior seria o ganho reflexivo e, conseqüentemente, mais rapidamente se chegaria à abstração.

Dando prosseguimento às atividades do dia, passei novamente a cena “*Max tenta convencer Carminha a aceitar sequestro*” (já referenciada na nota 10) para trabalhar os quatro tipos de manipulação – tentação, intimidação, provocação e sedução. Para ajudá-los a identificar melhor as estratégias persuasivas do texto, entreguei-lhes uma folha com a transcrição do diálogo. Assim, mesmo que houvesse conversa paralela, eles não teriam dificuldade de compreensão das falas da cena. O conhecimento prévio dos alunos foi suficiente para a realização dessa proposta, pois todos sabiam, a seu modo, o que significava ser tentado, intimidado, provocado e seduzido.

O exercício foi realizado oralmente, tendo em vista a hipótese de que os alunos poderiam, de forma performática, trabalhar a entonação da voz, ao reler o texto, o que ajudaria a identificar os tipos de manipulação existentes no diálogo. Para cada fala de personagem, eles sugeriram um tipo de manipulação e, quando havia mais de um tipo para cada segmento, eu mediava uma pequena discussão, pedindo para que cada aluno argumentasse em favor de seu ponto de vista. Essa forma de trabalhar em sala de aula mostrou-se muito produtiva, pois permitiu que, instaladas determinadas condições de interação, antes ausentes<sup>30</sup>, a teoria pudesse ser disseminada pelos próprios alunos no interior da sala. O resultado pode ser conferido a seguir:

---

<sup>30</sup> Refiro-me, aqui, à atmosfera mais favorável ao aprendizado, criada pela associação de diversos fatores, dentre os quais destaco: maior compreensão do que lhes era solicitado; possibilidade de recuperar trechos dos diálogos da telenovela a partir da transcrição; e, principalmente, a palavra dada ao aluno para que compartilhasse suas ideias com os demais colegas de sala.

**25-04-2012 – CENA 12 – Max tenta convencer Carminha a aceitar seu plano**

**CARMINHA:** Não quero. Não vou ser sequestrada porcaria nenhuma. **(MANIPULAÇÃO)**

**MAX:** Carminha, vai ser mamão com açúcar. **(SEDUÇÃO)** Vou te escolher um cativeiro maravilhoso pra você, num sítio, de um camarada meu. Tô te falando. Você vai ter um tratamento VIP, meu amor. Eu vou descolar pra você é... restaurante japonês, pra você comer, entendeu? Quarto cinco estrelas, vai ser uma maravilha, você vai adorar! **(TENTAÇÃO)**

**CARMINHA:** Um camarada seu? Sei...

**MAX:** São só uns diazinhos **(SEDUÇÃO)**, Carminha... e é bom porque você vai poder descansar também um pouco, vc vai poder ler, entendeu, você pode pegar umas dicas de uns livros lá com nossa cozinheira madame... **(TENTAÇÃO)**

**CARMINHA:** Uns dias, presa? E se o Tufão demorar pra pagar o resgate?

**MAX:** aí vai ser... pontos pra você, entendeu? É... a preocupação da família, você vai se valorizar, Carminha... isso sem a gente pensar no Jorginho, que ele vai ficar preocupado com a mamãe dele, imagina ela envolvida com um monte de vagabundo, bandido... Carminha, você sacou como é que esse meu plano ele é perfeito?

**(TENTAÇÃO E SEDUÇÃO)**

**CARMINHA:** Perfeito, Max, perfeito? Que crime é perfeito? Se der chabú, vai feder... e se feder, vai feder feio! Com esses amigos lambão que tu tem... Max, é um pulo pra polícia descobrir.

**MAX:** Já pensei nisso também. Se der polícia ou imprensa tem um lado positivo nisso tudo. Imagina a propaganda positiva que vai ser pra sua campanha política, Carminha, hein?! Você vai ficar mais famosa, entendeu, vai ser manchete no Brasil in-teiro. Não, você vai virar uma heroína... e tem outra coisa que eu pensei também, hein,... pode pensar mais alto: deputada federal Carmem Lúcia! **(TENTAÇÃO)**

**CARMINHA:** Manchete no jornal, cara, tu tá maluco? Não tô gostando nada da proporção que isso tá tomando...

**MAX:** Até o Tufão vai se beneficiar com isso tudo. Como? Eu vou te dizer: publicidade gratuita pros negócios da família, meu amor. **(TENTAÇÃO)** Isso por causa de quem? Do seu Maxizinho aqui. **(SEDUÇÃO)**

**CARMINHA:** (irônica) Ah, como você é incrível! Você tem, assim, uma visão pros negócios que eu fico espantada! Max, se liga, cara! A gente pode ser descoberto!

**MAX:** Isso não existe a menor chance... só tô trabalhando com profissional, gente da pesada. Mão de luva, meu amor... hum, que é isso? Não vai acontecer absolutamente nada com você... eu vou dizer, Carminha, no final das contas você vai rir com isso tudo, entendeu? Confia em mim. **(SEDUÇÃO)**

**CARMINHA:** Onde eu fui amarrar meu bode quando eu fui me envolver com você. Idiota! Se meter com agiota? Com o mundo do crime? Cara, quantas vezes eu disse que eu tava fora dessa esfera?

**MAX:** Agora Inês é morta, Carminha! Ou eu vou morrer se não pagar esse dinheiro pra esse agiota. Carminha a gente tem um pacto, um pacto... lembra, não? **(INTIMIDAÇÃO)** Lá dos velhos tempos... quando a gente morava naquela merda, literalmente naquele esgoto sujo, a gente sempre combinou de estender a mão pro outro, não interessa a roubada que a gente tivesse. A gente nunca quebrou esse pacto... nunca. Vai ser agora que você vai quebrar? **(PROVOCAÇÃO)**

**CARMINHA:** Sai daqui. Sai daqui, sai. Sai, eu não quero ouvir mais nada.

**MAX:** a gente só tá esperando uma palavra sua pra gente marcar hora e local. Só isso. A minha vida... a minha vida, Carminha, tá nas suas mãos. Só isso. **(INTIMIDAÇÃO)**

A realização desse exercício é justificada em razão do contrato que se deve estabelecer entre o destinador e o destinatário no jogo das interlocuções. Ora, sabemos que o êxito de nossa leitura se dá, em grande parte, no momento em que estabelecemos interação com nosso interlocutor. O leitor é aquele que atribui significado ao texto, que investiga pistas deixadas pelo autor, que é convencido a aceitar o contrato proposto pelo enunciador.

Geraldi (1993, p. 161) propõe uma sucessão interligada de fatores sobre o ato de produção de texto, a saber: “assumir-se como locutor”, que implica “ter o que dizer”, que supõe “razões para dizer”, o que exige “interlocutores a quem se diz”, o que supõe “estratégias para dizer”. Encontramos na semiótica uma ferramenta estratégica importante para a estruturação argumentativa de qualquer texto, seja ele verbal ou sincrético: a manipulação.

A manipulação obedece ao critério de competência do manipulador e de transformação modal que este opera no sujeito manipulado. Assim, o destinador poderá ser competente segundo um saber ou poder e essa competência o fará levar o sujeito manipulado a dever ou querer-fazer. A manipulação está estritamente ligada aos sistemas de valores presente nas relações entre o destinador e o destinatário. Como lembra Barros (1999, p. 93) “a manipulação só será bem-sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver uma certa cumplicidade entre eles”.

A manipulação em semiótica é entendida como uma ação do homem sobre outros homens, um fazer-fazer. Sob o plano cognitivo, a manipulação intervém na persuasão, ao articular o fazer-persuasivo do sujeito manipulador e o fazer-interpretativo de seu destinatário. Compreender o funcionamento da manipulação e seus desdobramentos é fundamental na práxis discursiva, pois as relações entre o destinador e o destinatário não são de mesma hierarquia: o destinador coloca-se sempre numa posição de superioridade em relação àquele que manipula. Os papéis discursivos, intercambiáveis, dependem diretamente da competência de manipular para obter determinado fim. Em última instância, é essa a competência ou habilidade principal na construção de um discurso eficaz: saber-manipular.

Além dos tipos de manipulação, conversamos também sobre o sincretismo de linguagens daquela cena, para que pudéssemos constatar se eles conseguiriam perceber relações entre o conteúdo verbal, expresso nas falas das

personagens, e a expressão visual, composta pelo cenário e, de alguma forma, levá-los a refletir sobre as produções de telenovela, e não apenas consumir, passivamente, um produto acabado.

Fiz a primeira pergunta para iniciarmos a discussão, relatada na transcrição seguinte:

*PQ: onde se passa essa cena?*  
*AS: dentro de um carro...*  
*PQ: por que eles estão dentro desse carro?*  
*AS: porque eles saíram de casa para ninguém ouvir a conversa*  
*A1: porque eles estão falando sobre um segredo*  
*A2: porque eles são cúmplices*  
*A3: porque eles são amantes*  
*PQ: como vocês sabem que eles estão falando sobre um segredo?*  
*AS: pela conversa deles, né, professora...*  
*PQ: o que mais vocês podem me dizer sobre a montagem da cena?*  
*A1: que eles não estão sozinhos, porque a Nina está no porta-malas*  
*PQ: o que mais? Reparem no plano visual: o carro deles está onde?*  
*AS: na praia*  
*PQ: é uma praia muito badalada?*  
*AS: não...((muitos aluno falam ao mesmo tempo))*  
*A1: não porque não aparece ninguém quando Max sai do carro... como será que ele vai embora?*  
*PQ: Em qual outro lugar eles poderiam ter tido essa conversa?*  
*A1: No hotel*  
*PQ: Por que no hotel?*  
*A1: Porque lá eles também estariam sozinhos...*  
*PQ: A cena perderia algum sentido se fosse num quarto de hotel?*  
*AS: Como assim?*  
*PQ: Quantos personagens tem na cena?*  
*AS: três...*  
*A1: Ah, a Nina não ia conseguir ouvir a conversa...*

Parei a discussão neste momento, para levá-los a observar que a cena em questão foi estrategicamente construída, para criar o efeito de segredo, perigo e cumplicidade entre os personagens. Até a posição da câmera, trabalhada na angulação *campo* – um rosto e *contracampo* – outro rosto, serviu para marcar o modo de ver dos personagens, envolvidos em um conflito comum, em que ambos expõem seu ponto de vista.

Passando para o segundo momento da aula, iniciei uma conversa sobre o processo de leitura. Apoiando-me em Barros (1999, p. 9), disse-lhes que, a partir daquela aula, eles entenderiam e perceberiam a leitura de um texto como um percurso, que tem *sentido*. E esse sentido está organizado hierarquicamente, partindo das estruturas mais simples às mais complexas.

Expliquei-lhes que o percurso tem três etapas:

a) mais simples e abstrata – recebe o nome de **nível fundamental**.

b) a segunda etapa diz respeito ao percurso do personagem – recebe o nome de **nível narrativo**. Este nível havia sido visto na aula anterior e foi retomado nessa atividade. Aqui se compreendem as quatro fases de uma narrativa: manipulação, competência, performance e sanção, bem como os quatro tipos de manipulação: tentação, sedução, intimidação e provocação. Nesta etapa temos, ainda, os sujeitos, objetos, a conjunção ou disjunção.

c) na terceira etapa, transformamos as oposições do nível fundamental em temas, que são concretizados em figuras – recebe o nome de **nível discursivo**.

Para essa aula, optamos por iniciar o estudo do nível fundamental, cuja significação surge de uma oposição semântica mínima, a partir da qual o sentido do texto se constrói por complexificação. Expliquei aos alunos que todo texto afirma e nega alguma coisa e a oposição resultante, expressa por dois termos, “tem o poder” de sintetizar o texto inteiro. Como exemplificação, projetei um vídeo da cantora Vanessa da Mata<sup>31</sup>, no qual ela interpreta a música *História de uma gata*, de Luiz Henriquez, Sérgio Bardotti e Chico Buarque.

Entreguei a letra da canção para cada aluno e, após o encerramento do clipe, passamos para a exploração do texto. Pedi-lhes que fizessem a leitura da música, explorando os itens trabalhados nas aulas anteriores. Eles disseram-me que havia a manipulação do dono sobre a gata, comentando que ela ficaria doente se saísse de casa, dando-lhe comida boa; e dos gatos de rua sobre a gata, que toda a noite cantavam nas ruas, que ela vivia presa dentro de casa, porque o dono não a deixava sair, e que ela não era feliz. A relação de junção notada por eles foi a “conjunção com o objeto *felicidade*”. Questionei o que a gata ganhou ou perdeu e, para todos os alunos, ela perdeu casa e comida, mas ganhou amizade e felicidade. Perguntei, então, em qual momento da música a gata estava mais feliz e todos me disseram que era no refrão: “Nós, gatos, já nascemos pobres, porém, já nascemos livres...”. – e questionei-lhes: *que ideia esse refrão nos dá? Sobre o que ele fala?* Sem muita complicação, eles responderam *felicidade*.

<sup>31</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 3, anexo 2.

Perguntei se, para eles, o texto falava de liberdade e todos responderam que sim. Relembrei-lhes, então, do que tinha dito minutos antes, sobre o fato de que todo texto afirma e nega alguma coisa e inferi: se esse texto afirma a liberdade, o que ele nega? A tristeza – responderam-me. Foi então que questionei: posso dizer que a música *História de uma gata* fala de felicidade x tristeza? E todos concordaram. Foi o último instante da aula.

Aparentemente, eles conseguiram perceber o tipo de relação que buscamos quando analisamos o nível fundamental dos textos, mas isso à custa de constante intervenção de minha parte.

#### 4.4 ENCONTRO 4

Iniciei a aula retomando o nível fundamental e explicitiei-o, novamente, com a música *História de uma Gata*, interpretada pela cantora Vanessa da Mata. Essa retomada foi necessária porque, na aula anterior, os alunos tiveram dificuldade em extrair, sozinhos, a oposição semântica fundamental do texto. Além disso, como muitos alunos não estavam presentes porque precisaram fazer segunda chamada de física, certamente teriam dificuldade em acompanhar o desenvolvimento da aula.

Iniciei com uma pergunta simples: *qual a história do texto?*. Eles me disseram que se tratava de *uma gata que vivia presa no apartamento*. Continuei explorando a letra da música com eles. *Por que a gata vivia presa? Porque era um apartamento, porque ela era domesticada. Ela era feliz?* – questionei. Todos disseram que *não*. *Por quê? Porque ela vivia presa; por que ela queria sair e brincar, por que diziam que era pra ela ficar em casa e não tomar vento; por que ela queria ficar igual a todo gato na rua, comendo barata. Ela queria ser o quê?* Todos responderam: *livree* pobre, pontuou uma aluna!.

A fim de resumir a história – lembrei-lhes do exemplo da aula anterior felicidade x tristeza – e considerando os dados novos que eles acabaram de levantar, perguntei com quais termos abstratos poderíamos sintetizar esse texto, quais seriam as "duas palavrinhas" escolhidas que recobririam a ideia que todo texto afirma alguma coisa e nega outra coisa. Só ouvi o silêncio. Prossegui a análise fazendo mais indagações: *o que ela era? Domesticada...e o que ela gostaria de ser? Livre*, responderam-me. Passei na lousa a oposição

### *Domesticada x livre*

Perguntei-lhes se domesticada e livre resumia a história e eles concluíram que sim. Sugerí que melhorássemos um pouco essa oposição:

*PQ: O que mais ela era o que pelo dono, além de domesticada?*

*A1: mimadinha...*

*A2: presa...*

*A3: protegida...*

*PQ: e o que ela gostaria de ser?*

*AS: livre*

Nesse instante, um aluno disse que presa x livre seria melhor. Perguntei para a sala se a oposição presa x livre resumiria o texto e outro aluno disse que liberdade era melhor. Todos concordaram que liberdade era melhor. Expliquei-lhes que, para que houvesse uma oposição, era necessário um termo contrário à liberdade. Qual seria, então, o oposto de liberdade? Um aluno falou: *não é libertinagem, não?* E fez a sala toda rir. Respondi, ainda aos risos, que não, e ele falou que *prisão* era o oposto de liberdade.

Todos os alunos acharam que a oposição liberdade x prisão *era muito boa e que resumia o texto*. Sabia que eles não conseguiriam pensar na oposição opressão x liberdade e perguntei como eles se sentiam quando os pais não os deixavam fazer o que tinham vontade, como sair à noite, por exemplo. Rapidamente um aluno respondeu castigo; outra aluna respondeu *oprimidos* e outro disse aprisionados. Voltei-me à lousa e escrevi:

*liberdade x opressão*

*liberdade x prisão*

Perguntei em qual oposição eles votariam para resumir *História de uma gata* e todos elegeram liberdade x opressão. *Por que vocês mudaram de opinião?* – retruquei e um aluno disse *porque é a melhor*. Aproveitei a oportunidade para insistir com a turma para que procurassem sempre sinônimos, quando estivessem produzindo textos, tanto na escola, quanto na vida.

Em seguida, perguntei aos alunos qual era o objeto-valor da gata, qual o maior desejo da personagem e eles responderam, sem dificuldade, *liberdade*.

Em seguida, indaguei se ela ficou conjunta ou disjunta do seu objeto e uma aluna perguntou-me, num momento oportuno, o que é "conjunta e disjunta". Essas noções já haviam sido ensinadas em aulas anteriores, mas, sem me referir a isso, respondi-lhe com um exemplo do fazer deles na sala de aula: *eu estou tentando falar e vocês não deixam, porque conversam o tempo todo. Neste caso, eu estou conjunta ou disjunta do silêncio?* Todos responderam: *disjunta. Agora vocês ficaram quietos, houve uma transformação de estado. Eu fiquei conjunta ou disjunta do silêncio?* *Conjunta.* E na *História de uma gata*, o que acontece? Eles responderam que, primeiramente, *a gata estava disjunta da liberdade e depois que ela foi para a rua ficou conjunta com a liberdade.*

Perguntei-lhes se conheciam algum outro texto que falasse de liberdade e opressão e um aluno disse "Amor de Perdição", e explicou-nos que o livro *conta a história de moça, que foi oprimida pelo pai e presa em um convento, porque gostava de um cara inimigo da família.*

Perguntei se alguém gostaria de fazer perguntas e, como ninguém se manifestou, passei para a realização dos dois exercícios de análise preparados para a aula. O primeiro foi a análise do conto *O mais lento pode vencer a corrida*, assim estruturado:

#### **O mais lento pode vencer a corrida**

Quando voava sobre um lago, com muita fome, Garuda, o pássaro mágico de Vishnu, avistou uma tartaruga. A tartaruga desviou seu interesse sugerindo-lhe que, antes que a comesse, deveriam apostar uma corrida para ver quem era mais rápido.

O pássaro concordou e se elevou no ar, pronto para voar. Enquanto isso, a tartaruga reuniu todas as tartarugas – seus amigos e parentes – e as dispôs em filas de cem, de mil, de dez mil, de cem mil, de um milhão e de dez milhões. Dessa forma, cobriram toda a superfície da região.

Quando estava tudo arranjado, a tartaruga falou:

— Estou pronta para começar. Vossa alteza pode ir pelo ar, que irei pela água. Vamos ver quem será o ganhador. Se eu perder, seu prêmio será comer-me.

Garuda voou com todas as forças, mas logo se deteve e chamou a tartaruga. E por onde que voasse, ela sempre respondia mais à frente. Voou até mesmo para Himaphan, a grande montanha. Por fim, teve de admitir, diante da tartaruga, que tinha sido derrotado e, desconcertado, voltou para seu lar, a árvore *rathal*, para descansar. (O cavalo mágico, s.d.: 44-45. Disponível em <http://www.outrahistoria.org.br/historias/012.html>).

Exercícios:

1) Temos um sujeito \_\_\_\_\_ que busca o objeto-valor \_\_\_\_\_, que é representado (figurativizado) pela \_\_\_\_\_, que lhe servirá de alimento.

2) Em um nível mais abstrato (nível fundamental), essa narrativa é orientada por uma categoria semântica mínima.

\_\_\_\_\_ x \_\_\_\_\_

3) Da oposição acima, qual o termo eufórico e o termo disfórico?

4) Considerando: **conjunção**  $\cap$ , **disjunção**  $\cup$ , **sujeito S** e **objeto O**, elabore o esquema básico da narrativa **O mais lento pode vencer a corrida**.

5) Dentro da estrutura narrativa, os enunciados podem ser agrupados em quatro fases distintas: manipulação, competência, *performance* e sanção. Esquematize o texto lido, apontando as quatro fases.

6) Na manipulação, o destinador propõe um contrato e exerce a persuasão para convencer o destinatário a aceitá-lo. Uma tipologia bastante simples prevê quatro grandes classes de manipulação: a provocação, a sedução, a tentação e a intimidação. Algumas das classes acima estão presentes no texto? Exemplifique sua resposta.

**Quadro 3** – Quadro de ocorrências – *O mais lento pode vencer a corrida*.

<b>Conto “O mais lento pode vencer a corrida”</b>			
<b>Questões</b>	<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>EM BRANCO</b>
<b>01</b>	Pássaro, comida, tartaruga	<b>8</b>	<b>2</b>
	Pássaro, alimento, tartaruga	<b>23</b>	
	Pássaro, saciedade, tartaruga	<b>1</b>	
	Pássaro, ganhar a corrida, tartaruga	<b>1</b>	
<b>02</b>	Vida x morte	<b>7</b>	<b>2</b>
	Inteligência x velocidade	<b>2</b>	
	Sobrevivência x morte	<b>2</b>	
	Lento x rápido	<b>1</b>	
	Repulsividade x inteligência	<b>4</b>	
	Impulsividade x inteligência	<b>8</b>	
	Impossível x inteligência	<b>1</b>	
	ganhar x perder	<b>7</b>	
Fome x alimento	<b>2</b>		
<b>03</b>	Eufórico = comer a tartaruga Disfórico = não comê-la	<b>2</b>	<b>13</b>
	Eufórico = morte Disfórico = sobrevivência	<b>1</b>	
	Eufórico = sobrevivência Disfórico = morte	<b>1</b>	
	Eufórico = vida para a tartaruga; morte da tartaruga para o pássaro Disfórico = morte para a tartaruga; vida da tartaruga para o pássaro	<b>2</b>	
	Eufórico = vida Disfórico = morte	<b>5</b>	
	Eufórico = morte Disfórico = vida	<b>1</b>	
	Eufórico = inteligência Disfórico = impulsivo	<b>4</b>	
	Eufórico = ganhar Disfórico = perder	<b>6</b>	
	Eufórico = inteligência	<b>1</b>	

	Disfórico = velocidade		
	Eufórico = fome Disfórico = alimento	1	
04	S = pássaro; O = alimento	8	17
	S <sub>1</sub> = pássaro; O = tartaruga S <sub>1</sub> ∩ O	2	
	∩ = fome; U = alimento S = pássaro; O = tartaruga	1	
	S <sub>1</sub> = pássaro; O = alimento S <sub>1</sub> ∩ O	2	
	S <sub>1</sub> = pássaro; ∩ = ganhar a corrida O = ficar com fome	1	
	S <sub>1</sub> = pássaro; O = saciedade S <sub>1</sub> U O	3	
	S <sub>1</sub> = pássaro; O = alimento S <sub>1</sub> U O	1	
05	Parágrafo 1 = manipulação	15	18
	Parágrafo 2 = competência	12	
	Estou pronta para começar. Vossa alteza pode ir pelo ar, que irei pela água. Vamos ver quem será o ganhador. Se eu perder, seu prêmio será comer-me = performance	9	
	Por fim, teve de admitir, diante da tartaruga, que tinha sido derrotado e, desconcertado, voltou para seu lar, a árvore <i>rathal</i> , para descansar = sanção	12	
	Garuda voou com todas as forças, mas logo se deteve = competência	1	
	Garuda voou com todas as forças, mas logo se deteve = performance	1	
	Estou pronta para começar. Vossa alteza pode ir pelo ar, que irei pela água. Vamos ver quem será o ganhador. Se eu perder, seu prêmio será comer-me = competência	1	
	Parágrafo 2 = performance	1	
	A tartaruga engana o pássaro = performance	2	
06	Tentação de comer a tartaruga	2	17
	Se eu perder, seu prêmio será comer-me = tentação	4	
	A tartaruga desviou seu interesse sugerindo-lhe que, antes que a comesse, deveriam apostar uma corrida para ver quem era mais rápido = provocação	6	
	A tartaruga desviou seu interesse sugerindo-lhe que, antes que a comesse, deveriam apostar uma corrida para ver quem era mais rápido = sedução	2	
	Tentação = o pássaro achou que ia ser fácil	3	

Fonte: Elaboração da autora.

Pelo resultado apresentado, nota-se ainda uma grande dificuldade dos alunos em lidar com os conceitos da narrativa. Como foi solicitado que

utilizassem os símbolos de conjunção e disjunção, não sabemos se os alunos que deram como estado final a conjunção pássaro  $\cap$  tartaruga não entenderam a história ou se confundiram no emprego dos símbolos (hipótese mais provável).

Os termos euforia e disforia também não foram totalmente assimilados. Há uma dificuldade evidente com essas palavras, que não fazem parte do cotidiano dos jovens. Pensei que talvez elas pudessem ser substituídas provisoriamente por "positivo" e "negativo", antes de, progressivamente, introduzir a metalinguagem apropriada.

Quanto ao nível fundamental, consideramos que houve 11 respostas satisfatórias (vida x morte, sobrevivência x morte, inteligência x velocidade); 13 claramente insatisfatórias (repulsividade x inteligência, impulsividade x inteligência, impossível x inteligência); e 10 (lento x rápido, ganhar x perder, fome x alimento) aceitáveis, porém se situam num nível de abstração menor que o desejado.

A estrutura do segundo exercício era semelhante ao primeiro, porém, o texto escolhido para análise foi uma cena da telenovela *Avenida Brasil*, exibida no dia 13 de abril de 2012, intitulada “Tufão tira Leleco da cadeia”<sup>32</sup>.

2) Com base na cena “Tufão tira Leleco da cadeia”, responda o que se pede:

**Presos:** Olha, é ele mesmo... Oi Tufão!

**Tufão:** E aí?

**Presos:** É o melhor

**Presos:** E ae (sic), Tufão?

**Leleco:** Filho!

**Tufão:** Esse aqui é o doutor Augusto, entendeu? Ele conseguiu um *habeas corpus* para o senhor responder esse processo em liberdade.

**Leleco:** Obrigado, obrigado... Meu filho! Meu filho!

**Tufão:** Vamos embora...

**Leleco:** É... mas do jeito que a tua mãe tá brava eu não sei se não era melhor ficar mais seguro aí dentro

**Tufão:** (risos)

**Presos:** Se deu bem, hein, meu tio!

**Presos:** (outras vozes) – Leva nós (sic), coroa! Leva nós (sic) aí,ô, coroa!

**Presos:** (outras vozes) – Vai na fé, vai na fé!

1) Qual a oposição fundamental da cena 1?

2) Considerando: **conjunção**  $\cap$ , **disjunção**  $\cup$ , **sujeito S e objeto O**, monte o esquema básico da cena 1.

3) Dentro da estrutura narrativa, os enunciados podem ser agrupados em quatro fases distintas: manipulação, competência, *performance* e sanção. Esquematize o texto lido, apontando as quatro fases.

4) Alguma das classes: provocação, sedução, tentação e intimidação estão presentes no texto novelístico? Exemplifique sua resposta.

<sup>32</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 4, anexo 1.

**Quadro 4 – Quadro de ocorrências – Tufão tira Leleco da cadeia**

<b>Cena “Tufão tira Leleco da cadeia”</b>			
<b>QUESTÕES</b>	<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>EM BRANCO</b>
<b>01</b>	Preso x livre	<b>4</b>	<b>12</b>
	Encarcerado x livre	<b>3</b>	
	Liberdade x opressão	<b>5</b>	
	Prisão x liberdade	<b>6</b>	
	Prisão x soltura	<b>2</b>	
	Poder x prisão	<b>1</b>	
<b>02</b>	$S_1 = \text{Leleco}; O = \text{liberdade}$ $S_1 \cap O$	<b>8</b>	<b>25</b>
<b>03</b>	<b>Manipulação</b> do advogado para conseguir o <i>habeas corpus</i>	<b>6</b>	<b>25</b>
	<b>Competência</b> do advogado ao tirar Leleco da prisão	<b>11</b>	
	<b>Performance</b> – ir até a delegacia com <i>habeas corpus</i> em mãos	<b>6</b>	
	<b>Sanção</b> – Leleco foi solto	<b>6</b>	
<b>04</b>	Intimidação: intimida a polícia com o pedido	<b>1</b>	<b>29</b>
	Tentação: sair da prisão	<b>1</b>	
	Sedução: porque os caras foram seduzidos pelo dinheiro do Tufão	<b>2</b>	
	Provocação e intimidação da parte dos presos	<b>1</b>	
	Intimidação: Tufão convence o advogado para tirar seu pai da cadeia	<b>2</b>	

**Fonte:** Elaboração da autora.

O número de alunos que não entregou o exercício pronto foi bastante significativo. Como não há nota pela atividade, eles não se interessam em fazê-la no papel. Isso não significa que não tenham participado, oralmente, da aula. Apesar da abstenção, sempre desestimulante para o pesquisador, este segundo exercício mostrou uma nítida melhora na compreensão e na utilização dos conceitos da narrativa.

#### 4.5 ENCONTRO 5

Nessa aula conversamos sobre o que é o léxico. Perguntei aos alunos se eles sabiam o que é léxico, mas sem sucesso. Um aluno perguntou-me se era o oposto de disléxico! Outro aluno disse que era um gênero, outro que era uma variedade da língua, e uma aluna disse que se tratava de uma pessoa que fala bem.

Antes de explicar, resolvi mudar a pergunta e fornecer algumas pistas. Relacionei léxico à língua, para ver se alguém responderia, pelo menos, “as

palavras de uma língua”. Perguntei, então, o que é o *léxico de uma língua*. Não obtive nenhuma resposta. Como minha intenção era de que eles refletissem um pouco, tentei uma última alternativa. Questionei:

*PQ: Algum falante tem o domínio completo do léxico?*

*A1: Não, porque não sei nem o que que é... então...*

Em vão. Eles não conseguiram articular uma resposta. Passei na lousa: léxico é o conjunto de palavras de uma língua. Prontamente, um aluno falou que léxico é mais conhecido como vocabulário. Mesmo sabendo que, modernamente, tem-se distinguido léxico de vocabulário – aquele como, teoricamente, o conjunto infinito de todas as palavras existentes e potenciais de uma língua (incluem-se, aqui, os neologismos) e este como o conjunto de palavras efetivamente realizadas ou empregadas pelo falante (OLIVEIRA, 2006, p. 187), não entrei no mérito desta questão com os alunos. Minha intenção, ao falar de léxico, era ensinar a montagem dos campos lexicais, mencionados no item 3.1.2 deste trabalho. Questionei novamente:

*PQ: Algum falante tem o domínio completo do léxico?*

*A1: Não, porque eu nem sabia que essa palavra existia, né, eu não sabia nem essa daí... deve ter muito mais palavras que a gente não conhece*

A título de curiosidade, disse-lhes que o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa possui, aproximadamente, 400 mil palavras, e eles consideraram que é humanamente impossível conhecer o léxico completo da língua.

Mostrei-lhes, ainda, que o léxico é mais do que uma lista de palavras possíveis de serem utilizadas pelo falante de uma língua. Expliquei-lhes, com palavras simples, a ideia de que o léxico “é um depósito dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que o cercam, o sentido de tudo” (ANTUNES, 2007, p. 42); é a marca identitária de determinados indivíduos ou grupos socialmente pré-definidos. Comentamos sobre o léxico utilizado na telenovela e sobre os usos socialmente prestigiados da língua. A grande maioria dos alunos considerou que a telenovela não apresenta uma linguagem difícil e que as palavras são conhecidas da maioria da população, porque pessoas de diferentes

classes sociais participam da vida social dos folhetins. Lembraram, ainda, que se as novelas trouxessem vocabulário mais complexo, não teriam tanta audiência.

Antes de falar diretamente em *campos lexicais*, perguntei-lhes como podíamos segmentar um texto. Um aluno, rapidamente, respondeu *em parágrafos*. Questionei se um texto poderia ser decomposto somente em parágrafos e um aluno disse-me que era possível dividir em introdução, desenvolvimento e conclusão e, outro aluno, disse-me em frases. Expliquei-lhes que texto pode ser segmentado, dividido, não só em introdução, desenvolvimento e conclusão, como eles estavam acostumados, mas que também podemos agrupar as palavras do texto em conjuntos, desde que elas apresentem um traço de significação, um sema comum. “Esse mesmo traço mínimo de significação, ou sema, deve servir de denominação ou hiperônimo para o conjunto, cujos elementos serão chamados de hipônimos” (LIMOLI, 1997, p.25). Para elucidar esse tipo de decomposição do texto, discutimos, rapidamente, noções básicas de semântica, hiperônimos, hipônimos e fizemos alguns exercícios orais, pois os alunos não conheciam essa relação de hierarquia semântica entre duas unidades lexicais.

Disse-lhes que, quando montamos os campos lexicais, “varremos” completamente o texto e que o modo de fazer era parecido com a relação entre hiperônimo e hipônimo, pois escolheríamos um tema e nele encaixaríamos todas as palavras do texto. Perguntei-lhes quais eram os elementos mais recorrentes em um texto. Alguns responderam personagem; outros, lugar. Fui à lousa e escrevi: *personagem* e *lugar*, uma palavra ao lado da outra. Feito isso, passei a cena *Muricy e Aauto querem dormir juntos*, exibida dia 21 de abril de 2012 e entreguei-lhes a transcrição (apêndice B), para que pudessem acompanhar melhor os diálogos entre os personagens. Depois de terminada a cena, voltei-me para a lousa e indaguei-lhes:

PQ: *Quem são os personagens?*

A1: *Muricy*

A2: *Tufão*

A3: *Irmã do Tufão*

A4: *Ivana*

A5: *Aauto*

PQ: *Quem mais? Quais termos remetem à personagem?*

A1: *Jorginho*

AS: *Mamãe*

Passei, então, para o campo do lugar, do espaço:

*PQ: Quais são os espaços da cena?*

*AS: Casa do Tufão*

*AS: Sala da casa do Tufão*

*A1: Macacú*

*A2: Subúrbio*

*A3: Zona Sul*

Percebi, nesta primeira experiência de trabalho com os campos lexicais, que os alunos só conseguiram extrair do texto basicamente os antropônimos, ou seja, para eles, as demais formas de referência, tais como pronomes pessoais e possessivos, por exemplo, não se incluem na categoria "actorial".

No que diz respeito ao campo do "espaço", a grande maioria da turma referiu-se à "casa do Tufão" e à "sala da casa do Tufão", ambientes notados somente pelo visual, não mencionados no diálogo. Mesmo pedindo que eles – pelo menos num primeiro momento – se concentrassem no plano verbal, suas primeiras e principais percepções foram relacionadas à expressão visual. Outros lugares como a própria figura "casa", quarto, barraco, cafofo nem sequer foram mencionados. Embora mencionados no diálogo, essas palavras não foram consideradas na atividade em sala, porque estavam desvinculadas de imagem. A atenção dos alunos recaiu sobre o espaço visualmente mostrado, e não sobre o espaço contado. Isso mostra que a separação entre o verbal e o visual, na percepção do texto sincrético, não passa de uma abstração metodológica, pois, muitas vezes - ou talvez sempre - palavra e imagem oferecem-se à leitura como um amálgama de sentidos.

#### 4.6 ENCONTRO 6

Nosso sexto encontro seria logo após o intervalo, às 10h20. Aproveitei para chegar mais cedo e instalar todos os equipamentos: computador, data-show e filmadora, para não perder tempo de aula. Como geralmente acontece, devido à indisciplina, a aula demorou por volta de 15 minutos para começar. Alguns alunos precisaram se ausentar, porque estavam ensaiando o teatro do segundo ano, aquele cujo início deu-se no meu primeiro dia de intervenção. A duração da aula de Língua Portuguesa, às quintas-feiras, é de cinquenta minutos. No entanto, a

professora Neide, via e-mail, avisou-me que a professora de sociologia iria faltar e que, se quisesse, poderia ficar com as duas aulas, com o consentimento da direção e assim combinamos.

Em conversa com a professora titular, combinamos que a avaliação bimestral seria feita com base no conteúdo trabalhado por mim em sala de aula. Antes de iniciar a matéria, expliquei aos alunos que a nota do bimestre resultaria dos exercícios realizados em sala de aula.

Nesse encontro previ trabalhar o nível discursivo, mais especificamente a semântica discursiva. O momento era oportuno para iniciar a discussão sobre temas e figuras, já que havíamos sobrevoado o nível semionarrativo nas aulas anteriores. A tematização é vista como o procedimento que assume os valores da semântica fundamental (nível profundo) já atualizados em junção com os sujeitos (nível narrativo) e dissemina-os sob a forma de temas, prontos para receberem uma eventual figurativização (GREIMAS & COURTÉS, 2011).

Como motivação inicial, projetei a imagem de uma favela (fig. 50) e perguntei aos alunos o que eles poderiam dizer sobre aquela foto; quais ideias vinham à mente. A foto foi projetada sem legenda, constituindo-se num texto não-verbal.

**Figura 50** – Favela da Rocinha



Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tag/favela-da-rocinha/>

Muitos temas foram levantados, como, *favela, miséria, pobreza, Rio de Janeiro, violência, drogas, tráfico, desbarrancamento das matas, falta de educação, falta de organização, armas, bagunça*. A única figura visual mencionada foi *caixa d'água pra fora*. A expectativa era a de que, em suas impressões de leitura, eles pensassem em aglomeração, a fim de que pudéssemos discutir o tema da “densidade demográfica”, conteúdo estudado na disciplina de geografia. Promovi,

então, nova discussão, na tentativa de conduzir a reflexão até chegarmos a temas como inchaço populacional das favelas.

*PQ: Por que vocês relacionaram essa imagem ao tema da bagunça?*

*AS: Porque tem muita gente, uma casa em cima da outra...*

*PQ: Muita gente junta quer dizer o que?*

*A1: comunidade...*

*A2: população...*

*A3: bairro...*

*A4: é... aquela palavra que tinha na prova de história...*

*A5: cortiço...*

*A6: sociedade...*

*AS: CORTIÇO...*

*A7: baixa renda...*

*A8: povão...*

*A1: aglomeração...*

Quando percebi que os alunos não conseguiriam chegar ao tema da “densidade demográfica”, e que discussão estava fora do meu controle, disse-lhes que eu estava procurando o tema da “densidade demográfica”. Para meu espanto, eles argumentaram nunca terem estudado “isso”. Porém, uma aluna disse-me que eles já haviam aprendido densidade demográfica, “mas o problema é que nem todo mundo presta atenção nas aulas”. A aluna em questão é considerada a mais inteligente da turma. É aplicada, faz todos os exercícios e participa ativamente das discussões da aula.

A respeito do que tinha sido levantado a partir da observação da foto projetada, perguntei se eles saberiam dividir as ideias entre “concreto” e “abstrato”. A maioria dos alunos disse que os temas eram abstratos. Escolhi o tema da miséria, e solicitei-lhes que me dessem outros exemplos que representassem a mesma coisa. Foram elencados: *passar vontade das coisas, pedir esmola, morar na rua*.

Passei para a imagem seguinte, uma foto de Positano (fig. 51), cidadezinha litorânea, de morro, situada ao sul da Itália, com aproximadamente 3.862 habitantes, quase dezoito vezes menor que a favela da Rocinha, que conta com, aproximadamente, 69.161<sup>33</sup> habitantes.

<sup>33</sup> De acordo com o CENSO do IBGE de 2010.

**Figura 51** – Positano, Itália



Fonte: Acervo pessoal da PQ

Realizei o mesmo percurso, questionando quais informações eles poderiam extrair daquela imagem. As respostas serão reproduzidas a seguir:

A1: *Nooooossa, que favela da hora...*

A2: *Nessa eu morava...*

A3: *essa aí parece na Roma...*

A4: *Isso não é favela...*

A3: *Eu acho que é a Grécia...*

A5: *Que nada, cara, isso é o Oriente Médio... cheio de cara com grana...*

A6: *É Dubai...*

A7: *Atenas...*

A8: *Japão...*

A9: *Itália...*

Em nenhum momento da análise da imagem da Rocinha eles fizeram referência aos nomes das favelas brasileiras; a espacialização resumiu-se apenas ao *Rio de Janeiro*, referenciado uma única vez. O que mais chamou a atenção dos alunos foi a *miséria, a pobreza, violência e tráfico*. Já em relação a foto de Positano, eles tentaram adivinhar, o tempo todo, a origem daquele lugar.

Precisei interferir e contar que aquele lugar era uma cidade do sul da Itália, chamada Positano. Disse-lhes que uma parte do filme *Sob o Sol da Toscana*, de 2003, se passava naquele local, mas ninguém alegou conhecê-lo. Deixei o romance/filme como "dica", principalmente pensando que a Toscana é o cenário onde se passa a novela *Passione*, e poderíamos, eventualmente, aproveitar essa coincidência para o trabalho de intertextualidades. Pedi, novamente, para dizerem suas impressões sobre aquela imagem e notei que a discussão foi bem menor. Para alguns alunos, era a "mesma coisa da favela"; para outros, não. Os apontamentos contrários, curiosamente, permaneceram no nível figurativo, como, *casas maiores e*

*chiques, casas com reboco e bem pintadas, caixas d'água não estavam para fora das casas, favela mais chique, photoshop na favela.* Disseram que, aparentemente, *não tinha miséria e o morro era mais organizado.*

Perguntei, então, qual a diferença entre as duas imagens. Uma menina disse que a segunda foto tinha casas de verdade e o seu colega ao lado imediatamente respondeu, com a seguinte observação: *vai me dizer que a outra não é de verdade, só porque tá no tijolo?* O riso da turma toda foi incontrolável. Depois de recompostos os ânimos, certos alunos disseram que as casas da favela não têm acabamento, que são mais desorganizadas, que as casas estão uma em cima das outras e que as casas da *favela chique* são *bonitas, maiores* e mais bem distribuídas. A mesma menina do comentário anterior observou que tinha educação na imagem da Itália e o mesmo garoto disse-lhe: *como você sabe, tá vendo alguma escola?*

Nessa ocasião, perguntei se reboco, casas grandes, caixa d'água, tijolo e tinta eram concretos ou abstratos. Eles disseram concreto. Sem mais detalhes, forneci dois exemplos de textos que tratam do mesmo tema, mas são estruturados diferentemente, presentes em Platão e Fiorin (2000, p. 71), a fim de organizar os itens discutidos até o momento.

**a.**“Um asno, vítima da fome e da sede, depois de longa caminhada, encontrou um campo de viçoso feno ao lado do qual corria um regato de límpidas águas. Consumido pela fome e pela sede, começou a hesitar, não sabendo se antes comia do feno e depois bebia da água, ou se antes saciava a sede e depois aplacava a fome. Assim, perdido na indecisão, morreu de fome e de sede.” (Fábula de Buridam, filósofo da Idade Média)

**b.**“Um indivíduo, colocado diante de dois objetos igualmente desejados, pode ficar de tal forma indeciso que acaba por perder a ambos”.

Perguntei, primeiramente, do que tratava o texto **a**. A resposta foi rápida e unânime: *indecisão*. Em seguida, fiz o mesmo questionamento sobre o texto **b**. Os alunos, em geral, tiveram mais dificuldade para chegar ao tema *indecisão*. Às vezes *a gente não sabe que caminho seguir, as coisas estão na nossa frente, mas a gente não sabe o que decidir* foram os comentários tecidos pelos alunos. Após esta etapa de discussão, perguntei qual a diferença principal entre os dois textos. Uma

aluna respondeu que o primeiro tinha história, mais dados, e que o segundo era um jeito de agir.

Expliquei-lhes que, no texto **a**, tínhamos mais elementos concretos, mais figuras, que recobriam o tema da indecisão. Já o segundo era mais abstrato, não tinha, praticamente, elementos concretos. A figurativização surge como um novo investimento semântico, que confere maior concretude ao discurso, pois recobre os temas que estão num campo mais abstrato.

Disse aos alunos: *como foi visto, podemos revestir um texto com termos abstratos e construir um texto temático. Por outro lado, podemos pegar esse mesmo texto, revesti-lo com elementos concretos, que representam coisas, ações e qualidades e torná-los figurativos.* Para recapitular, disse-lhes que os elementos concretos presentes no texto são chamados de **figuras** e os elementos abstratos denominam-se **temas**.

Depois de terminadas as considerações sobre temas e figuras, projetei a foto a seguir, na qual se identifica um senhor, sentado sozinho, em frente ao mar. (fig. 52).

**Figura 52** – Banco frente ao mar



**Fonte:** <http://saude.culturamix.com/doencas/pesquisa-britanica-sobre-solidao>

Perguntei o que os alunos pensavam quando olhavam para aquela imagem. Todos disseram *solidão*. Questionei por que *solidão*. Com quais figuras eles comprovariam o tema sugerido. As respostas foram variadas: *homem sozinho, homem sentado sozinho, homem sentado sozinho em frente ao mar, não tem amigos, a cabeça está abaixada*. Perguntei, em seguida, de que outra forma eles representariam, figurativamente, o tema da *solidão* e, somente uma aluna respondeu-me, com o exemplo de “um aluno sentado sozinho no pátio do colégio”.

À segunda parte da aula coube a realização dos exercícios. Entreguei-lhes uma folha contendo dois exercícios: o primeiro tinha a finalidade de separar o texto – a letra da música *Vida de Empreguete*<sup>34</sup>, trilha sonora da novela das “sete”, *Cheias de Charme*, transmitida pela Rede Globo em 2012 – em campos lexicais. Os temas principais, presentes na música, foram levantados por mim e fornecidos aos alunos, a fim que de os completassem com as figuras adequadas. No segundo, forneci quatro *frames* da novela *Avenida Brasil*, para que os alunos indicassem os temas. Pode-se conferir, a seguir, o modelo dos exercícios:

**Exercícios:**  
**Vida de Empreguete**  
**Empreguetes**

Todo dia acordo cedo,  
 Moro longe do emprego  
 Quando volto do serviço quero o meu sofá  
 Tá sempre cheia a condução  
 Eu passo pano, encero chão  
 A outra vê defeito até onde não há  
 Queria ver madame aqui no meu lugar  
 Eu ia rir de me acabar  
 Só vendo a patroinha aqui no meu lugar  
 Botando a roupa pra quarar  
 Minha colega quis botar  
 Aplique no cabelo dela,  
 Gastou um extra que era da parcela  
 As filhas da patroa,  
 A nojenta e a entojada,  
 Só sabem explorar, não valem nada  
 Queria ver madame aqui no meu lugar  
 Eu ia rir de me acabar  
 Só vendo a cantora aqui no meu lugar  
 Tirando a mesa do jantar  
 Levo vida de empreguete, eu pego às sete  
 Fim de semana é salto alto e ver no que vai dar  
 Um dia compro apartamento e viro socialite  
 Toda boa, vou com meu ficante viajar  
 Levo vida de empreguete, eu pego às sete  
 Fim de semana é salto alto e ver no que vai dar  
 Um dia compro apartamento e viro socialite  
 Toda boa, vou com meu ficante viajar

---

<sup>34</sup> O clip da música *Vida de Empreguete*, exibido aos alunos, encontra-se no anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 6, anexo 1.

1) Complete, utilizando a letra da música, os campos lexicais:

<b>TRABALHO</b>	<b>ROTINA</b>	<b>TRANSPORTE</b>	<b>EXIGÊNCIA</b>
<b>VAIDADE</b>	<b>DESCANSO</b>	<b>ENRIQUECIMENTO</b>	<b>IMPLICÂNCIA</b>
<b>ATOR</b>	<b>TEMPO</b>	<b>ESPAÇO</b>	

2) Sugira temas às cenas a seguir:

a)



b)



c)



d)



Considerarei satisfatório o resultado desse exercício, tanto em termos da uniformidade de participação dos alunos, quanto ao atendimento de minhas expectativas quanto à evolução na compreensão dos procedimentos de tematização e figurativização nos textos visuais e sincréticos. É curioso perceber que os alunos dessa idade têm pontos de vista muito semelhantes. No interior de um mesmo grupo, o jogo de forças entre os participantes resulta sempre numa resposta "vencedora", o que de certa forma é natural. Mas, curiosamente, de um grupo para outro também não há grandes variações nas respostas dadas, como se o horizonte de percepção e amadurecimento, próprios da idade, regulassem as produções verbais. O resultado do exercício 1, referente aos campos lexicais, pode ser assim resumido:

**Quadro 5 – Quadro de ocorrências – Clipe Vida de Empreguete.**

<b>TRABALHO</b>	<b>OC<sup>35</sup></b>	<b>ROTINA</b>	<b>OC</b>	<b>TRANSPORTE</b>	<b>OC</b>	<b>EXIGÊNCIA</b>	<b>OC</b>
Empreguete	2	Passo pano	6	Condução	29	Só sabem explorar	11
Patroa	4	Encero o chão	6			A outra vê defeito até onde não há	11
Emprego	13	Todo dia acordo cedo	18			Tirar a mesa do jantar	4
Patroinha	4	Pegar condução	7			Queria ver a madame aqui no meu lugar	3
Serviço	12	Todo dia	3			Botando a roupa pra quarar	1
Passar pano	21	Pego às 7				Passo pano, encero o chão	1
Encerar chão	21	Volto do serviço	3				
Roupa pra quarar	13	Quero meu sofá	1				
Tirando mesa do jantar	4						
Cantora	1						
<b>VAIDADE</b>		<b>DESCANSO</b>		<b>ENRIQUECIMENTO</b>		<b>IMPLICÂNCIA</b>	
Toda boa	1	Quero meu sofá	23	Compro apartamento	13	A outra vê defeito até onde não há	18
Aplique no cabelo	28	Viajar	10	Viro socialite	25	Nojenta, entojada	11
Salto alto	19	Fim de semana	7	Viajar	6	Explorar	12
socialite	7			Salto alto	2		
<b>ATOR</b>		<b>TEMPO</b>		<b>ESPAÇO</b>			
Empreguete	16	Às 7	16	Viajar	1		
Madame	12	Acordo cedo	15	Longe do emprego	7		
Patroinha	7	Fim de semana	13	Fim de semana	4		
Patroa	12	Um dia	7	Apartamento	13		
A outra	2	Todo dia	5	Sofá	2		
Colega	8	Sempre	3	Emprego	2		
Filhas da patroa	12	Volto do serviço	1	Condução	1		
Ficante	5			Mesa do jantar	1		
Cantora	9						
Nojenta	1						
Entojada	1						

Fonte: Elaboração da autora.

<sup>35</sup> Ocorrências

A distribuição dos hipônimos nos campos mostra um avanço na compreensão da rede temático-figurativa como elemento fundamental da concretização do sentido. O ideal seria que os alunos chegassem aos hiperônimos sozinhos, porém, entendi como necessária essa etapa intermediária de auxílio à abstração, a fim de que futuramente eles tivessem maior segurança para executar esse tipo de tarefa com autonomia.

Nota-se, no campo da actorialidade, que os alunos ainda relutam em classificar os pronomes como atores. O entendimento dessa função pronominal é de grande importância para a coesão dos textos, por isso decidi manter-me atenta a essa lacuna e observar, nas produções seguintes, se haveria ou não resultados mais favoráveis sobre esse aspecto.

Detalharemos, agora, as respostas do exercício 2<sup>36</sup> para posterior comentário sobre os dados.

**Quadro 6** – Quadro de ocorrências – tematização de cenas de *Avenida Brasil*.

<b>CENA A</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>CENA B</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>
Festa	2	Apartamento	1
Almoço em família	3	Tirando a barriga da miséria	7
Grande momento	1	Miséria	1
A mesa do povo	2	Comendo com fartura	2
Confraternização	4	Refeição comum	1
Almoço com falsos amigos	2	Matando a fome	1
Fartura	2	Amigas e aproveitadoras	2
Pagode e comida: “festa de pobre”	1	Gula	2
Banquete em família	1	Comida de pobre é boa	1
Santa ceia	1	Destrinchando o frango	1
Silas corta o porco e o primeiro pedaço vai para Verônica	1	Pernil da Sadia	1
Partindo o porco	1	Verônica come o porco e chama as amigas	1
Festa da Monalisa	1	Fome	1
Almoço na casa de Monalisa	2	Verônica come o porco	3
<b>CENA C</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>CENA D</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>
Diversão	1	Comida	1
Super amigas	1	Caramujos	2
Falsas amigas	1	Aula de classe	1
Tirando a barriga da miséria	1	Ensinando ser chique	1

<sup>36</sup> Quatro alunos não responderam o exercício.

Tirando a foto	2	No restaurante chique	1
Uma intrusa na comemoração	1	Aprendendo a ser elegante	1
Falsas unidas	1	Luxo	3
Registrando a refeição	1	Refeição cara	1
Fotografia	1	Culinária	2
Falsidade	4	Jantar luxuoso	1
Vaidade	2	Elegância	2
Foto amiga	1	Lesminhas	2
Fotinha das amigas	2	Strogonoff de frango	1
Minha câmera nova	1	Verônica leva Monalisa em um restaurante francês	2
Estou virando pobre	1	Almoço de ensinamento	1
Alexia e Noêmia tiram foto para o orkut	1	Verônica ensina Monalisa a comer	1
Alexia e Noêmia tiram foto com Beverly	2	Monalisa aprende a ser fina com Verônica	2

**Fonte:** Elaboração da autora.

Notei que ainda há dificuldade da parte de alguns alunos no processo de tematização. Muitos se utilizaram de figuras para tematizar as cenas escolhidas, já que as figuras representam o mundo natural: strogonoff de frango, lesminhas, caramujos são alguns dos exemplos coletados. O exercício mostrou que o alunado não tem a prática de análise mais profunda do texto, ou seja, ainda precisa evoluir muito em sua capacidade de abstração a partir da leitura.

#### 4.7 ENCONTRO 7

A aula de nº 7 contou com pouquíssimos alunos. A professora titular pediu licença para passar as notas bimestrais e, como muitos alunos ficaram abaixo da média, mais da metade da sala saiu para fazer recuperação na biblioteca. Para não começar assunto novo e precisar retomar na próxima aula, resolvi conversar um pouco sobre a novela *Avenida Brasil* e, também, sobre vídeos vistos na aula anterior: o das três mulheres de Cadinho “invadindo” a casa da Monalisa (na zona sul) para comer<sup>37</sup> e a cena da Monalisa e Verônica no restaurante “chique”<sup>38</sup>.

Perguntei aos alunos que estavam em sala quais eram os espaços principais existentes na novela e eles disseram: Divino, Zona Sul e Lixão. Pensando no campo lexical maior da espacialidade, escrevi na lousa os três subcampos

<sup>37</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 7, anexo 1.

<sup>38</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 7, anexo 2.

mencionados e pedi que fornecessem um tema principal para cada campo e os completassem com suas respectivas figuras. Foram sugeridos dois temas principais para cada bairro, como se pode observar na tabela a seguir:

**Quadro 7** – Quadro de ocorrências – tematização e figurativização em diferentes espaços de *Avenida Brasil*.

<b>ESPAÇO</b>	<b>DIVINO</b>	<b>ZONA SUL</b>	<b>LIXÃO</b>
<b>TEMAS</b>	<b>Classe média</b>	<b>Classe alta</b>	<b>Miséria</b>
	<b>Brega</b>	<b>Elite</b>	<b>Pobreza</b>
<b>FIGURAS</b>	Casa do Tufão	Restaurante chique	Lixo
	Salão da Monalisa	Cobertura em frente ao mar	Falta de alimento
	Bar do Silas	Carros KIA	Comida do Nilo
	Subúrbio	Casas modernas	Barracos
	Roupas da loja do Diógenes	Roupas chiques	Roupas rasgadas e sujas
	Divino Futebol Clube	Mobílias caras	Sujeira
	Cabelo		Mal cheiro
	Suelen		
Correntes			

Fonte: Elaboração da autora.

Em seguida, passamos para os campos “três mulheres de Cadinho” e “Monalisa”. Antes de passar o exercício aos alunos, eu havia pensado em dois temas principais para os campos em questão: decadência e ascensão social, respectivamente. Imaginei que não seria difícil fazer com que os alunos chegassem a esses termos, pois são palavras que estão presentes nos jornais, tanto escritos, quanto televisionados, nas aulas de história, etc. Porém, minha hipótese não se confirmou. Os alunos não chegaram sozinhos aos termos, embora tenham entendido a ideia do movimento de classes retratado na novela. Os temas por eles levantados foram os seguintes:

**Quadro 8** – Quadro de ocorrências – tematização e figurativização em diferentes cenas de *Avenida Brasil*.

<b>CENAS</b>	<b>TRÊS MULHERES DE CADINHO</b>	<b>MONALISA</b>
<b>TEMAS</b>	<b>Ficaram pobres</b>	<b>Ficou rica</b>
	<b>Empobreceram</b> <b>Empobrecimento</b>	<b>Enriqueceu</b> <b>Enriquecimento</b>
<b>FIGURAS</b>	Mudaram-se para o bairro do Divino	Mudou-se para Zona Sul
	Não têm comida	Arquiteto
	Compram roupas no Diógenes	Apartamento com vista para o mar
	Roupa popular	Alisamento de cabelo
	Roupa com preço bom	Land Rover <sup>39</sup>

**Fonte:** Elaboração da autora.

No início, os alunos não conseguiam sair da oposição /ficar pobre/ x /ficar rico/. Fui, aos poucos, fazendo com que eles pensassem em sinônimos para melhorar aqueles termos, pedi para que procurassem palavras mais abstratas. Uma aluna disse que a Monalisa mudou de classe social, devido ao produto de alisar cabelo. Outro aluno aproveitou e brincou com o nome da personagem Mona/*lisa*, referindo-se ao alisamento de cabelo. Após a brincadeira, ele se autointitulou *Leleco*, referindo-se à esperteza do personagem. Aproveitei o gancho da aluna e perguntei:

*PQ: Qual outra denominação para quem muda de classe social?*

Muitos alunos disseram *subir na vida*. Disse-lhes que estavam no caminho certo, mas que ainda não era o ideal. Perguntei novamente:

*PQ: Qual outra denominação para subir na vida e mudar de classe social?*

Alguns responderam “desenvolvimento”, outros “ter sucesso”, “crescer socialmente”, “evoluir socialmente”, “subir socialmente”. Quando percebi que não havia outro jeito, perguntei:

*PQ: O que aconteceu com Jesus depois que ele morreu?*

<sup>39</sup> Uma aluna disse que o carro da Monalisa é um Land Rover. Chequei assim que tive a possibilidade e constatei que se trata, na verdade, de um Jeep Cherokee.

Um aluno respondeu “ressuscitou”! Todos riram! Eu intervim e disse que não era bem aquilo que estava procurando, que queria saber quando Ele subiu aos céus. Nesse momento alguns alunos responderam “ascensão” e uma menina matou a “charada” e disse “ascensão social”. Agradei e perguntei se todos sabiam o que era ascender socialmente. Um menino respondeu com muita franqueza que não, que só conhecia subir e evoluir socialmente. Perguntei quem nunca tinha ouvido falar na expressão “ascender socialmente” e mais três pessoas disseram que não. Outra aluna disse que “ascensão” vem de “ascender”, que quer dizer subir. Então, as pessoas que mudam de classe social, como no caso da Monalisa, ascendem socialmente. Agradei pela ajuda, perguntei se alguém ainda tinha dúvida. Ninguém se manifestou.

Dando continuidade à aula, passei para a discussão sobre o núcleo das três mulheres do Cadinho. Perguntei:

*PQ: O que aconteceu com as três mulheres do Cadinho?*

*AS: Ficou pobre [sic].*

*PQ: Se, no caso da Monalisa, tivemos uma ascensão social, no caso das três mulheres tivemos...?*

Um aluno, com a expressão facial muito séria, olhou para mim e disse:

*A1: Apagão social! Ué, se um “acendeu”, o outro “apagou”!*

A turma toda se divertiu com a brincadeira!

As respostas foram: “desascensão social” [sic], “empobrecimento” e apenas uma menina disse “decadência”. Fui até a lousa e escrevi, para a Monalisa, “ascensão social” e, para as três mulheres do Cadinho, “decadência”. O mesmo menino que disse que não conhecia o termo “ascensão social”, imediatamente falou que “decadência” ele sabia o que significava.

**Quadro 9** – Quadro de ocorrências – tematização de dois núcleos de personagens em *Avenida Brasil*.

<b>CENAS</b>	TRÊS MULHERES DE CADINHO	MONALISA
<b>TEMAS</b>	Decadência	Ascensão social

Fonte: Elaboração da autora.

As figuras levantadas foram as seguintes:

**Quadro 10** – Quadro de ocorrências – figurativização de dois núcleos de personagens em *Avenida Brasil*.

CENAS	TRÊS MULHERES DE CADINHO	MONALISA
FIGURAS	Mudaram-se para o bairro do Divino	Comprou uma Land Rover
	Não têm comida	Arquiteto
	Compram roupas no Diógenes	Apartamento com vista para o mar
	Roupa popular	Alisamento de cabelo
	Roupa com preço bom	Mudou-se para Zona Sul

Fonte: Elaboração da autora.

O exercício fluiu muito bem, pois inferi que os alunos que ficaram na sala eram aqueles que tinham melhor rendimento em aula, já que não ficaram de recuperação. No fim da aula, depois de comentado sobre as diversas classes sociais existentes na novela, iniciei uma conversa sobre como eles viam a economia do Brasil em 2012, já pensando na produção de texto que eles fariam em sala.

Uma aluna observou que o poder aquisitivo do brasileiro melhorou para poucos; outra aluna disse que melhorou muito a partir do momento em que o presidente Lula<sup>40</sup> passou a governar o país, porque ficou fácil financiar casa no “minha casa minha vida<sup>41</sup>”, financiar carro. Quando a menina acabou de dizer isso, um aluno imediatamente retrucou:

*A1: E se endividar.*

A menina não gostou do comentário do colega e respondeu:

*A2: Ué, se você não se endivida você não tem as coisas...*

Outra menina comentou:

<sup>40</sup> Luiz Inácio da Silva foi eleito presidente do Brasil em 2002 e reeleito em 2006.

<sup>41</sup> Programa social do Governo Federal que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. Os beneficiários são brasileiros, cuja renda familiar per capita deve ser inferior a R\$ 70 mensais. Os valores dos benefícios pagos pelo programa variam de acordo com as características de cada família. Considera-se, além da renda mensal da família por pessoa, o número de crianças e adolescentes de até 17 anos, de gestantes, nutrízes e de componentes da família. Fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

*A3: Se você se endivida é porque você não tem controle das suas finanças. Qualquer pessoa pode se endividar, mas você tem que ter uma noção.*

Imediatamente o colega respondeu:

*A1: Agora ficou muito mais fácil se endividar, inadimplência.*

Para amenizar a discussão, perguntei se tinha melhorado somente para comprar carro. A aluna rapidamente respondeu que não, que agora pode ter casa própria no “minha casa minha vida”. O que mais melhorou além do poder aquisitivo, perguntei. Houve um silêncio. Para refletirmos, perguntei:

*PQ: E a saúde?*

*AS: Piorou...*

*PQ: E a educação?*

*AS: Pelos índices, piorou...*

Percebi que os alunos estavam se referindo ao desempenho das escolas nas provas de avaliação do Ministério da Educação, como Prova Brasil e Saeb.

Perguntei se eles sabiam que quase 40% dos domicílios brasileiros não têm sistema de saneamento básico e alguns alunos não sabiam o que era saneamento básico. Respondi que era, literalmente, o básico para uma boa qualidade de vida do cidadão: tratamento de água e esgoto e coleta de lixo.

Os alunos se surpreenderam com os números. Contei que na cidade de Araguaína, no Tocantis, 85% dos moradores usam fossas sépticas e que em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, somente 2% da cidade possui rede de esgoto. Houve uma pequena discussão sobre a péssima qualidade de vida dos moradores dessas regiões e quão prejudicial isso é para o meio ambiente.

Encerradas as discussões, distribuí a folha de exercício: uma redação sobre o tema “As novas classes sociais no Brasil”. A folha continha um pequeno texto de apoio e pedi que fizessem um texto dissertativo-argumentativo, entre 20 e 30 linhas.

#### 4.8 ENCONTRO 8

A aula começou com um recado da professora titular. Ela disse aos alunos que o bimestre seria mais curto, porque teríamos muitos feriados e que, como eu precisaria terminar minha pesquisa, a nota do bimestre ficaria sob minha responsabilidade; que todas as atividades valeriam 70 pontos. Os alunos ficaram surpresos e desesperados. Poucos haviam feito a produção de texto solicitada na aula anterior. Após o comentário da professora Neide, houve um alvoroço generalizado, pedindo a minha autorização para que eles terminassem a redação em sala. Acatei o pedido, porém, estipulei um prazo de 30 minutos – que não foi cumprido. Essa atividade tomou, praticamente, a primeira aula.

Dez minutos antes de bater o sinal para o intervalo, comentei, novamente, sobre a imagem da favela, vista na aula retrasada. Fiz essa retomada para perceber se os alunos estavam atentos ao conteúdo e se houve algum avanço na questão do vocabulário (temas e figuras). Perguntei, oralmente, se eles se lembravam dos temas que disseram quando projetei a imagem da favela. Ninguém se manifestou. Decidi, então, projetar novamente a fotografia. A partir desse momento, os alunos começaram a sugerir temas para a imagem da favela: *pobreza, miséria, cortiço, desigualdade social, tropa de elite, má qualidade de vida, fome, futebol, aglomeração, densidade demográfica, drogas, gravidez, barracos, desorganizado, caos, periferia, urbano, desorganização, saneamento básico e criminalização*. Notei, com esse breve exercício, que o vocabulário dos alunos havia melhorado consideravelmente em uma semana. Eles estavam mais soltos, usando termos que não foram discutidos naquela aula; mais participativos, inclusive. Alguns alunos apontaram o tema do saneamento básico (achei muito curioso, devido ao fato de que alguns nem sabiam o seu significado – como pode ser percebido na aula anterior, na quinta-feira). Fiz questão de elogiá-los naquele momento, como uma forma de incentivo, também. Disse que notei uma evolução no vocabulário de todos e aproveitei para sugerir que, nas redações dos vestibulares, eles fizessem o mesmo exercício mental: pensar em sinônimos para enriquecer seus textos. Percebi que eles ficaram satisfeitos consigo mesmos.

Nesse momento tocou o sinal para o intervalo. Observei que os alunos demoravam muito para voltar do “recreio”. Fiz esse comentário com a professora Neide e questionei se não havia nenhum inspetor de aluno no corredor

que pudesse mandar os adolescentes de volta para a sala. Ela me disse, bem consternada, que não. Que os alunos não poderiam se atrasar tanto, mas que ninguém faz nada para melhorar a situação. Restava-nos esperar. Ela ainda comentou que a direção pede para que os professores fechem a porta, não deixem seus alunos retornarem à aula e encaminhem todos à diretoria. Ela me contou que não faz isso porque, menos de cinco minutos depois, os alunos estão de volta à sala de aula, apenas com um simples bilhete em mãos. A professora, no fim da história, torna-se a "vilã".

Quando todos retomaram seus lugares, recomecei a aula. Passei dois vídeos da novela *Avenida Brasil*, ambos relativos aos quartos das protagonistas Nina<sup>42</sup> e Carminha<sup>43</sup>.

Pedi aos alunos que observassem atentamente os cenários dos dois vídeos e prestassem atenção no diálogo das personagens. Após o término da exibição dos trechos da novela, perguntei em que local se passavam aqueles diálogos. Todos responderam que se passavam em dois quartos. Primeiramente perguntei quais ideias estariam associadas ao quarto da Nina. As respostas foram variadas: *pobre, humilde, pequeno, apertado, desorganizado, mofado, imundo, inapropriado, inadequado, pouca luz*. Em seguida, refiz a mesma pergunta, desta vez em relação ao quarto de Carminha. As sugestões foram as seguintes: *arejado, iluminado, cheiroso, confortável, luxuoso, chique, organizado, espaçoso, bonito*. Os alunos, por iniciativa própria, tentavam melhorar seu vocabulário, mesmo antes de eu pedir. Por exemplo, no momento da discussão sobre os temas do quarto de Nina, uma aluna disse-me que o quarto era *pobre* e, logo em seguida, corrigiu para *humilde, porque ficava melhor, mais chique*. Incentivei a turma a refletir sobre a utilização das palavras, buscando, sempre que possível, um sinônimo mais apropriado a cada ocasião.

Depois de esgotados os temas, passei para o tratamento das figuras. Fui dizendo os temas sugeridos por eles e pedi que, a cada tema, fossem informadas as figuras apropriadas. Para o quarto da Nina, tivemos: *televisão pequena, chuveiro quebrado, escuro, cama pequena, colchão ruim*; para o quarto de Carminha: *cama espaçosa, obras de arte, muitos travesseiros na cama, quarto claro*.

---

<sup>42</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 8, anexo 1.

<sup>43</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 8, anexo 2.

Senti, com esse exercício, que a decomposição do texto em temas e figurashavia deixado de ser mecânica e transformara-se em exercício de reflexão; reflexão sobre as possibilidades de uso do léxico. A turma percebeu que pode evoluir, tanto no pensamento, quanto na sua prática escrita.

Pensando em uma proposta interdisciplinar e em conformidade com o dizem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), projetei duas imagens de quartos mundialmente famosos: *O quarto em Arles*, de Van Gogh; e *Valores pessoais*, de René Magritte (fig. 53 e 54).

**Figura 53** – *O quarto em Arles*



Fonte: <http://www.vangoghmuseum.nl>

**Figura 54** – *Valores Pessoais*



Fonte: <http://pt.wahooart.com>

Com isso, buscamos trazer aos alunos, além de um enriquecimento cultural, a reflexão sobre suas próprias práticas de linguagem, no sentido de pensar que a aula de língua portuguesa não é restrita somente à palavra escrita.

Quando expus *O quarto em Arles*, perguntei se alguém o conhecia e a quem pertencia. Para minha surpresa, muitos deles sabiam que era uma pintura de Van Gogh, mas não sabiam o título do quadro. Antes de falar sobre o pintor e sua

época, discutimos sobre os temas e as figuras daquela obra. Foram levantados os seguintes temas sobre *O Quarto em Arles*: higiene, organização, estreitamento, iluminado e bem decorado.

Passei para o quadro de Magritte. Novamente questionei se alguém conhecia e a quem pertencia. Ninguém conhecia a pintura em questão. Os temas elencados foram: *imaginação, iluminado, higiene, luxuoso, boemia, alcoolismo, dependência* e, a mais curiosa, *surreal*. Perguntei que elementos os levaram a dizer que aquela pintura era surreal e as respostas foram: porque o quarto está no céu, nas alturas; o pente é maior do que a cama; a taça é quase do mesmo tamanho do guarda-roupa.

Seguindo a proposta semiótica, de examinar o sentido como um percurso interno, não forneci aos alunos nenhuma informação contextual ou autoral da obra. Foi grande a satisfação de presenciar a tentativa espontânea dos alunos de classificar a pintura numa "escola", a partir de critérios de análise interna, o que confirma a legitimidade da teoria. Realmente, o quadro de Magritte insere-se na chamada pintura surrealista, e os alunos formularam essa hipótese baseando-se na dimensão dos objetos e na comparação entre eles.

Os alunos perceberam que o quadro é a realização de uma poética específica, cristalizada pela práxis cultural, convencionalmente denominada nos meios especializados que se dedicam à estética da pintura, como "surrealismo". Foi a dimensão figurativa, percebida inicialmente em sua superficialidade, que os levou a constatar a inadequação mimética da realidade, característica dessa escola artística. Assim, eles rapidamente apontaram a incongruência nas dimensões dos diferentes objetos, uns em relação aos outros, e o conjunto em relação ao mundo sensível.

Os quadros trabalhados em sala são muito representativos do estilo do artista e, provavelmente, todas as vezes em que o aluno se deparar com outras obras do mesmo pintor ou movimento artístico saberá identificá-los.

No último momento da aula, entreguei-lhes a fábula *O Lobo e o Cão* (anexo B), pedi que alguém a lesse em voz alta e prossegui com a realização dos seguintes exercícios:

### ESTUDO DO TEXTO

- 1) Lobos vivem em bosques. Os bosques lhes proporcionam o de-comer e o de-beber. No entanto, não é o que acontece nesta história. O lobo encontra-se em pele e osso. Qual é o tema que se pode extrair destas figuras?
- 2) Compelido pela fome, o lobo deixa o bosque e vai à planície para tentar encontrar o de-comer e o de-beber. A que significado mais abstrato remete a mudança, considerando que no bosque ele deveria encontrar sua comida?
- 3) Na planície, o lobo encontra um cão “com boa aparência, forte, de pelo alto e brilhante”. Qual é o tema que se pode apreender destas figuras?
- 4) O cão ia “desenferrujar as patas”, “despertar o apetite”. Qual é o sentido mais abstrato que recobrem estas figuras?
- 5) Qual é o tema que se pode abstrair das seguintes figuras?
  - a) “Basta eu me abaixar para encontrar em meu prato um mundo de comida. Ontem, sopa de legumes, hoje, ossos de galinha, amanhã...”
  - b) “O que você faz para ser assim tão bem tratado? Quase nada!”
  - c) “Contento-me em guardar a casa.”
  - d) “Por favor, será que não tem um lugarzinho para mim? Eu também preciso comer.”
  - e) A que remete a figura “amo” em “meu amo ficará contentíssimo?”
- 6) O lobo não se sujeita às mesmas condições a que o cão é submetido. Assim, o lobo expressa sua individualidade, o seu desejo de fazer o que quiser. Por isso, responda:
  - a) Qual é a oposição semântica fundamental do texto? Em outros termos, quais são as duas palavras (temas abstratos – oposições) que abrangem todos os temas vistos até esse ponto?
  - b) Qual destes termos é afirmado quando o lobo recusa a coleira?
  - c) Qual destes termos é afirmado quando o lobo aceita a coleira?
  - d) No texto, como um todo, qual destes dois termos tem valor positivo, isto é, aquele que prevalece?
- 7) Na sua opinião, quais os motivos que poderiam ter levado o cão a aceitar as condições impostas pelo seu dono? Quais os motivos que poderiam ter levado o lobo a não aceitar a coleira?
- 8) Se o lobo, de fato, não encontrar o de-comer, qual seria a atitude mais acertada para ele tomar? Por quê?
- 9) Quem, na nossa sociedade atual, poderia ser o lobo dessa história? Explique.

Os 28 alunos que fizeram os exercícios, de um total de 30, não tiveram dificuldade em responder às questões 1, 3, 4 e 5. Como lhes havia aconselhado começar a responder por aquelas sobre as quais eles tivessem mais segurança, as demais, devido ao término da aula, não foram totalmente respondidas. Na questão de número 1, os temas mais recorrentes foram fome, inverno e desmatamento, o que demonstra a conexão do texto ao conhecimento prévio dos alunos. Na de número 3, as ocorrências foram: saúde, boa alimentação e fartura. Na questão seguinte, o tema principal foi "exercitar" e "movimentar" para "desenferrujar as patas" e "estímulo", para "despertar o apetite". Na questão de

número 5, somente os itens "b", "c" e "e" foram respondidos, respectivamente: domesticação, segurança, dono e humano.

#### 4.9 ENCONTRO 9

Nesse encontro o intervalo dos alunos foi prolongado. Teve a duração de trinta minutos, em comemoração ao dia dos professores. Sendo assim, comecei a aula dez minutos mais tarde, o que prejudicou a motivação inicial e a gravação em VHS da aula (a professora titular sugeriu que eu nem ligasse a filmadora, porque restava muito pouco tempo de aula).

Para iniciarmos as atividades do dia, passei um breve exercício de múltipla escolha, a fim de frisar os temas da ascensão e decadência sociais, ainda desconhecidos de alguns. Cronometrei apenas 10 minutos para a realização deste exercício.

1) Depois de ter trabalhado muitos anos como cabeleireira, Monalisa enriqueceu graças à descoberta de uma fórmula mágica de alisamento de cabelo. Com o dinheiro obtido com a venda do produto, comprou um apartamento na Zona Sul e mudou-se do Divino. Podemos considerar a mudança de vida de Monalisa como:

- a) ascensão social
- b) decadência social
- c) insuficiência social
- d) carência social
- e) instabilidade social

2) Vítima de um golpe dado por seu secretário de confiança, Cadinho perdeu toda sua fortuna. Ele e suas três mulheres foram obrigados a se mudar para uma casa modesta, no bairro do Divino. As três mulheres, antes acostumadas ao luxo, agora se veem obrigadas a executar tarefas domésticas. Podemos considerar a mudança de vida de Cadinho e suas mulheres como:

- a) ausência social
- b) decadência social
- c) constância social
- d) ascensão social
- e) promoção social

3) Enumere, de 1 a 6, as figuras que você considera mais importantes para a melhoria de vida do personagem Nilo. Considere **1** para menos importante e **6** para mais importante.

- ( ) alimentação saudável
- ( ) saneamento básico
- ( ) roupas limpas
- ( ) carro
- ( ) moradia digna
- ( ) emprego

Dos 24 alunos que estavam presentes na aula e resolveram os exercícios, apenas duas alunas assinalaram, no exercício 1, a letra d (carência social). Consideramos que a grande maioria assimilou os conceitos de “ascensão social” e “decadência social”, tão explorados em sala de aula. A questão 2 teve 100% de aproveitamento.

Apesar de termos discutido em sala a questão da importância do saneamento básico, noção que a maioria dos alunos desconhecia, o resultado do exercício 3 foi, no mínimo, decepcionante. Apenas dois alunos apontaram como prioridade na vida de Nilo o saneamento básico e cerca de metade da sala classificou o saneamento como pouco ou nada prioritário. A opção *carro* foi, de longe, a mais votada pelos jovens, o que nos leva a crer que a noção de qualidade de vida que eles têm distancia-se muito dos valores difundidos na escola. Isso confirma o relato da aluna, anteriormente mencionado, sobre o descaso da turma no momento em que lhes foi ensinado o que era “saneamento básico”, em outra disciplina.

Examinando-se o que ocorre na novela, numa escala de prioridades, poderíamos pensar que o emprego fosse a conquista mais importante para Nilo, porque, com o salário obtido, ele poderia conseguir suprir suas necessidades básicas, como roupa limpa, moradia e alimentação saudável. Veríamos, assim, a conquista do emprego como um PN de uso, ou seja, a aquisição de competência de Nilo para mudar sua vida miserável. Porém, sabemos que Nilo tem “um emprego” (é catador de papel), o que pode ter levado a turma a não optar por essa alternativa. Quanto à opção *carro*, é surpreendente o fato de um bem supérfluo, principalmente tendo em vista a vida que leva o personagem, ter sido apontado por treze alunos como primeira necessidade. De qualquer forma, mesmo não tendo tido uma utilidade prática para o ensino da semiótica, esse exercício serviu para confirmar a hipótese de que a aprendizagem só se torna efetiva quando há o interesse do aprendiz em obtê-la. Quando o interesse não existe e o conhecimento é tido como importante pela instituição escolar, como no caso do saneamento básico, é preciso despertar esse interesse adormecido, ou seja, antes de fazer-saber, a escola deve-se preparar para fazer-querer-saber.

Muitas vezes, a instituição escolar engaja-se na transmissão de um simples saber cumulativo, de conteúdos e informações, mas não se prepara para

atribuir ao aluno uma competência um pouco maior para receber essas informações de forma crítica e reelaborá-las dentro de seu contexto.

É bastante provável que os alunos dessa turma tenham, hoje, após esse pequeno contato com a semiótica, uma visão um pouco diferente sobre as questões sociais, inclusive aquelas que são constantemente trazidas à tona pela própria escola. Os personagens da novela, por mais estereotipados que sejam, servem de "ponte" para o tratamento de muitos temas de interesse (da escola), que passam também a interessar os alunos, graças a uma mediação reflexiva. Nesse aspecto, a semiótica pode contribuir bastante, com seu instrumental de análise.

O segundo exercício retomava a semântica discursiva. Com base em uma matéria de internet sobre o futuro da personagem Carminha<sup>44</sup>, solicitamos que fossem indicadas figuras para alguns temas já pré-estabelecidos. De imediato, nenhum aluno demonstrou ter dúvidas sobre a tarefa. Porém, um primeiro comentário que surgiu foi a indagação se suicídio era figura para violência. Antes de responder, perguntei o que eles achavam e responderam, sumariamente, que sim. TIT interveio, dizendo que também achava que sim, *porque suicídio era uma forma de violência contra você mesmo*. Em relação a questões de vocabulário, somente um menino não sabia o que significava cupincha e outro colega sanou sua dúvida. O tempo foi suficiente para que a tarefa fosse executada.

#### **Avenida Brasil: Tufão armará cilada para descobrir esquema de Carminha**

Tufão, personagem de Murilo Benício em "Avenida Brasil", finalmente abrirá os olhos e armará uma cilada para Carminha (Adriana Esteves). Nos capítulos da trama, depois de descobrir que a mulher desviava dinheiro da obra social, saber que ela foi prostituta e flagrar Max (Marcello Novaes) lhe cobrando dinheiro, o ex-jogador terá uma nova surpresa nos próximos capítulos: ao abrir o cofre, verá que o mesmo está vazio. "Eu dava joia de Natal, de bodas disso e bodas daquilo, era pra ter uma joalheria inteira aí dentro - dirá Tufão a Leleco (Marcos Caruso). "Que que tu acha que ela fez com aquilo tudo? Só pode ter dado pro Max.

Os dois, então, armarão um plano: Leleco entregará ao filho um anel que ele comprara para Tessália (Débora Nascimento) e, fingindo-se arrependido das coisas que disse para Carminha ao descobrir seu passado, Tufão lhe dará a joia como um pedido de desculpas. "Um diamante!" - exclamará a vilã. "Mesmo que fosse de vidro, de lata, o importante é o gesto, é saber que você é um homem bom. Esse é o presente mais importante que eu já ganhei".

O filho de Leleco fingirá que vai dormir e Carminha sairá em seguida. Na companhia do pai, Tufão seguirá a mulher e verá quando ela entrar numa joalheria para vender o anel. Dali, ela seguirá para o píer, entrará no barco de Max e o acordará pisando em seu peito. Atônito, o

<sup>44</sup> Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-3/artigo/avenida-brasil-tufao-armara-cilada-para-carminha-e-flagrara-vila-dando-dinheiro-a-max/>. Acesso em 20/09/2012.

ex-jogador observará tudo de longe. "Meu Deus do céu, eu não acredito no que eu tou vendo", dirá. E quando Max abrir o pacote de dinheiro, Tufão entrará no barco e desafiará Carminha: "Você tá dando o dinheiro da joia que eu te dei pro Max? Qual vai ser a desculpa desta vez?". Mas a vilã inventará uma história: "Ele tá devendo a um agiota. Sabe como essa gente é perigosa... O cara tá enlouquecendo ele, fazendo ameaças, e não é de hoje. Por que é que você acha que volta e meia o Max aparecia lá em casa com um olho roxo, um dente quebrado? Não é, Max?", dirá.

Revoltado por ter sido roubado pela própria amante, Max quase contará toda a verdade a Tufão, mas se controlará. Carminha, então, continuará contando uma história triste e dirá que o malandro pensou até em suicídio. "Suicídio? Fala sério! Tu já mentiu melhor, entendeu? É ruim desse aí se matar. Apegado à vida do jeito que ele é. Aliás, à boa vida que eu banquei pra esse bandido parasita esses anos todos debaixo do meu teto. E pelo visto continuo bancando!", responderá Tufão.

Max reagirá, mas Tufão nem ligará e recolherá todo o dinheiro. A vilã ainda tentará se explicar, mas será rejeitada: "Explicar mais o quê? Tudo o que você escondeu de mim sobre o seu passado? Que você foi prostituta, que desviou o dinheiro que eu dava para obra social, que era mãe do Jorginho, que tinha uma enteada e agora que vendeu o diamante que eu te dei para dar grana pra esse aí, teu cupincha desde a infância?! Vocês são amantes que nem o Jorginho disse? É isso, Carminha? O Max é o pai dos teus filhos? Tu acha mesmo que eu ainda vou acreditar nessa tua chorumela? Fica aí com esse outro. Vocês se merecem!".

Neste momento, Tufão e Max vão partir para a agressão física, mas Carminha impedirá. O ex-jogador irá embora revoltado, apesar dos apelos da mulher. Leleco tentará consolar o filho, que, em meio a lágrimas, confessará: "Doido eu estava antes, internado num hospício disfarçado naquela mansão, vivendo uma vida que a Carminha inventou pra mim. Mas agora eu vou me curar...".

#### **Exercícios:**

Procure, no texto, **figuras** que ilustrem os seguintes **temas**:

1. **Astúcia:**
2. **Arrependimento:**
3. **Mentira:**
4. **Violência:**
5. **Desonestidade:**
6. **Recompensa:**
7. **Parceria:**
8. **Doença:**
9. **Saúde:**
10. **Luxo:**
11. **Família:**

Os alunos sublinharam e enumeraram as respostas no próprio texto.

Sem dificuldades, as respostas foram as seguintes:

1. **Astúcia:** "depois de descobrir que a mulher desviava dinheiro da obra social, saber que ela foi prostituta e flagrar Max (Marcello Novaes) lhe cobrando dinheiro"  
" Tufão finalmente abrirá os olhos e armará uma cilada para Carminha".
2. **Arrependimento:** "Aliás, à boa vida que eu banquei pra esse bandido parasita esses anos todos debaixo do meu teto"

"Leleco entregará ao filho um anel que ele comprara para Tessália e, fingindo-se arrependido..."

3. **Mentira:** "Carminha, então, continuará contando uma história triste e dirá que o malandro pensou até em suicídio"

4. **Violência:** "suicídio"; "o Max aparecia lá em casa com um olho roxo, um dente quebrado?"

5. **Desonestidade:** "mulher desviava dinheiro da obra social"

6. **Recompensa:** dinheiro

7. **Parceria:** "Os dois, então, armarão um plano"

8. **Doença:** "Doido eu estava antes, internado num hospício disfarçado naquela mansão, vivendo uma vida que a Carminha inventou pra mim."

9. **Saúde:** "Mas agora eu vou me curar..."

10. **Luxo:** "Eu dava joia de Natal, de bodas disso e bodas daquilo, era pra ter uma joalheria inteira aí dentro"

11. **Família:** filho, pai, mulher.

#### 4.10 ENCONTRO 10

Dando prosseguimento à sequência do item “temas e figuras”, optamos por condensar os tópicos trabalhados até o presente momento – uma espécie de revisão geral do conteúdo – com algumas intenções, a saber: a) verificar se os alunos conseguem fazer uma análise global do texto teledramatúrgico, considerando todos os elementos já estudados até o momento; b) verificar o grau de compreensão das aulas anteriores; c) examinar o grau de abstração nos textos; d) balizar nossa prática para aulas futuras.

A discussão dessa atividade foi realizada interativamente, com minha mediação. Busquei, o tempo todo, motivar e conduzir os alunos para uma troca de informações numa busca de construção do conhecimento, seguindo o pensamento Vygotskiano, de que “o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado” (VYGOTSKY, 2003, p.79). Quero, enquanto professora-pesquisadora, fornecer aos alunos um ambiente libertador, que dissolva o conceito de “escola como prisão” - bagagem dos próprios alunos – no sentido de que é real e profícuo o ato de cada um dirigir seu próprio processo de reflexão.

Organizamos a aula em três fases: a primeira, motivacional e interdisciplinar; a segunda, dialógica e, por fim, uma fase individual, que serão relatadas no decorrer desta conversa.

*A1: Professora, hoje nós veremos novela?*

Foi a primeira questão desconcertante, de certa forma, a mim dirigida. Não consegui distinguir, nas palavras daquela aluna, se ela estava insinuando uma possível “enrolação” da aula; se era uma simples indagação ou se estava sendo irônica – considerando que meu *corpus* é a telenovela. Voltei-me a ela, em tom amável, e questionei o porquê daquela pergunta. Ela respondeu-me, simplesmente, que gostava das aulas e que iria sentir falta da *Avenida Brasil*, que se encerrou na sexta-feira, 19 de outubro de 2012, no fim de semana anterior a essa aula. Mais aliviada, disse que veríamos, sim, trechos da novela, mas que, primeiramente, gostaria de conversar com todos sobre *apelidos*.

A turma, que estava bem exaltada neste dia, calou-se surpresa com meu comentário. Aproveitei este caro e raro momento de silêncio para perguntar a todos para que serve o apelido. Os alunos, organizadamente, expressaram suas opiniões, reproduzidas a seguir:

*A1: sei lá... pra caracterizar...*

*A2: pra identificar uma pessoa...*

*A3: ou não, porque você pode se passar ser outra pessoa usando um apelido*

*A3: pra demonstrar carinho*

*A4: um jeito engraçado de você chamar um amigo*

Depois de iniciada a conversa, passaram-me pela cabeça os possíveis retornos negativos que poderiam advir dessa motivação. Nunca presenciei, nas aulas ministradas até o momento, nenhum tipo de ofensa, física ou verbal, entre os alunos, mas o tema da discussão era propício para atitudes responsivas agressivas, como o *bullying*, por exemplo, que pudesse causar mal-estar entre os colegas, desrespeito e, até mesmo, agressão física. Mas, felizmente, não houve nenhum contratempo dessa natureza.

Rapidamente, projetei um divertido vídeo do programa *Mais Você*<sup>45</sup>, da Rede Globo, apresentado por Ana Maria Braga e pelo papagaio-fantochê Louro José, que trazia uma discussão sobre o apelido dado a Nina, que até o momento era empregada da família Tufão. A protagonista recebeu o codinome de Maria Antonieta, alusão à austríaca Maria Antônia Josefa Johanna von Habsburg-Lothringen – neste momento, mesmo quem estava cabisbaixo, olhou curioso para a tela de projeção devido ao tamanho do nome! –, que, aos quatorze anos, casou-se com Luiz Augusto, herdeiro do trono da França. O vídeo conta a conturbada história de vida da rainha francesa. Traz, ainda, algumas curiosidades, como seu desejo por comida e contempla trechos de *Avenida Brasil*, relacionando-os, espirituosamente, à vida de Maria Antonieta.

Nina recebeu esse apelido depois de ter servido seu primeiro jantar na casa de Tufão, capítulo exibido em 06 de abril de 2012. A família sentiu-se muito satisfeita com a refeição por ela preparada e pediu a Janaína que a trouxesse para receber os cumprimentos de todos. Tufão pergunta a Nina qual o nome dos pratos que ela havia preparado e a moça, prontamente, diz-lhe que serviu uma salada de folhas verdes com queijo de cabra morno, fricassé de vitela e, de sobremesa, baba ao rum. Todos acharam graça do nome da sobremesa e a chef de cozinha explica que é uma sobremesa inventada por Maria Antonieta, quando estava fugindo, sem dar mais detalhes.

A cena<sup>46</sup> veiculada na telenovela é muito cômica. Muricy, a matriarca, indaga se Maria Antonieta era ex-patroa de Nina e pergunta do que ela estava fugindo; Max, o cunhado-amante de Carminha, chama todos de ignorantes e conta que Maria Antonieta era princesa da Inglaterra, que tinha se casado com D. Pedro II e vindo morar no Brasil. Ágata, filha de Carminha, diz que sentia vergonha da família e explica que Maria Antonieta havia sido mulher de Luiz XVI e rainha da França, decapitada na Revolução Francesa. Nina confirmou a versão de Ágata e disse que Max, provavelmente, confundiu Maria Antonieta com Maria Leopoldina, princesa austríaca que veio ao Brasil para se casar com D. Pedro I – reforça o ‘primeiro’ em sua fala. Conclui que, na fuga, antes de “perder a cabeça”, Maria Antonieta pede uma sobremesa ao cozinheiro, que lhe serve Baba ao Rum. Impressionado com a cultura da empregada, Tufão, já em seu quarto, recorre aos

---

<sup>45</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 10, anexo 1.

<sup>46</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 10, anexo 2.

livros de história da filha Ágata e lê a Carminha uma célebre frase de Maria Antonieta, supostamente dita ao povo francês, que, em situação de penúria, reclamava da falta de pão: “Se não tem pão, que comam brioche”<sup>47</sup>.

Após o término do vídeo, contextualizei verbalmente alguns fragmentos de cena que não estavam contidos na edição preparada pelo *Mais Você*, detalhados no parágrafo anterior. Esse exercício foi uma forma de ligarmos questões sobre a substituição de unidades do léxico a um pouco de aula de história que, curiosamente, estavam presentes numa cena de telenovela. Como o vídeo do programa matinal explicou muito bem quem foi Maria Antonieta, não teci muitas considerações sobre sua vida; preferi deter-me no processo de substituição de palavras e na estrutura profunda do texto, para não perder o foco da aula.

Pudemos interpretar de dois modos diferentes o trabalho com os apelidos. De um lado, o processo interpretativo dos alunos recaiu sobre a questão das repetições e substituições. Um aluno disse-me que o apelido tinha uma função parecida com “ele”, “ela”, “dele” e “dela”. Pedi-lhe, propositalmente, que me explicasse o que queria dizer com ele, ela, etc. Ele limitou-se a dizer que os pronomes pessoais também têm o princípio de retomada para evitar repetições nos textos. Perguntei qual outra classe de palavra poderia ser usada como exemplo de mecanismo de retomada, mas ninguém soube responder.

Recorremos ao livro didático adotado pela escola para investigarmos de que maneira a substituição se faz presente. Examinamos, primeiramente, o sumário. Nele, não encontramos nenhuma pista sobre mecanismos de retomada, tais como, substituição de unidades do léxico, elementos de coesão, sinonímia, etc. Partimos, então, para o exame do índice remissivo, que está na parte final do livro. Em vão; nenhuma menção ao recurso da substituição. Resolvemos, então, seguir as pistas fornecidas pelo aluno e buscamos pelo item “pronome”. Bingo! Somente no *Capítulo 10*, que trata, especificamente, do conceito de pronomes – pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos e relativos – foi que encontramos uma pequena referência ao uso dessa classe de palavras como processo de designação.

No capítulo citado, identificamos dois pequenos momentos de reflexão sobre a repetição de palavras, relatados a seguir: o primeiro, estritamente


---

<sup>47</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 10, anexo 3.

de ordem gramatical, aborda o uso da palavra “que” como um elemento utilizado para evitar a repetição de termos num texto, assim explicitado: “Para se evitar isso, é possível substituir as palavras repetidas pela palavra *que*. Quando substitui uma palavra ou expressão antecedente, isto é, já mencionada, a palavra *que* é um **pronome relativo**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 103).

O segundo momento está presente no final do mesmo capítulo, no item “o pronome e a construção do texto”, em um quadro do tipo lembrete:

**Figura 55** – Para que servem os pronomes?

 **O pronome na construção do texto**

Leia o poema a seguir, de Sílvio Bedani, e responda às questões propostas.

**Lâmina**

Leio no brilho do teu olho  
Meu corpo — dado como morto —  
Re-nascido.

Escrevo na folha do teu corpo  
Meu nome — antes sem voz nem paz —  
Re-citado.

Calado e inteiro ao teu lado  
Te ofereço a face  
Te estendo a mão  
E estou ao alcance da tua alma.

Calma, eu posso te ver em mim  
E me ver em ti:  
Corpo e Alma:  
Reflexos, ecos, pedaços completos:  
Amor.

(Quadrívio. São Paulo: Plêiade, 1997. p. 25.)

- O poema é essencialmente lírico. Como é comum nesse gênero literário, há inúmeras marcas da 1ª pessoa, que evidenciam a presença e a voz do locutor (o eu lírico), como se nota nos verbos e pronomes. Identifique os pronomes que dizem respeito ao eu lírico. Classifique-os. meu (duas vezes): pronome possessivo; eu: pronome pessoal do caso reto; mim, me: pronomes pessoais do caso oblíquo
- Dirigindo-se a um interlocutor, o eu lírico extravasa seu mundo interior.
  - Que palavras do poema dizem respeito ao interlocutor? teu, teu, teu, te, te, tua, te, ti
  - De que fala o eu lírico? Dos seus sentimentos pelo interlocutor ou de seu envolvimento emocional.
- Nas três estrofes iniciais, o eu lírico descreve e avalia o significado do seu relacionamento com o interlocutor. A última estrofe é uma espécie de síntese desse relacionamento. Releia os versos a seguir, observando a troca de posição e o jogo de sentidos criado com os pronomes:
 

**Para que servem os pronomes**

Pronomes são palavras que exercem papel fundamental nas interações verbais. São eles que indicam as pessoas do discurso, expressam formas sociais de tratamento e substituem, acompanham ou retomam palavras e orações já expressas. Contribuem, assim, para garantir a síntese, a clareza, a coerência e a coesão do texto.

Calma, eu posso te ver em mim  
E me ver em ti:

A troca de pronomes e de pessoas sugere uma fusão (emocional, existencial) entre os interlocutores.

  - O que sugere, no plano do relacionamento entre os interlocutores, esse jogo pronominal?
  - O relacionamento entre o “eu” e o “tu” é reforçado por outro par de elementos, que, em geral, se opõem, mas no poema se unem. Quais são esses elementos? Corpo e Alma.

106

Em nenhuma ocasião são trabalhados, no material didático, exercícios de reflexão sobre, pelo menos, o uso dos pronomes como palavras que “substituem, acompanham ou retomam palavras e orações já expressas” ou ainda,

que “contribuem para garantir a síntese, a clareza, a coerência e a coesão do texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 106). Utilizamos, aqui, as próprias palavras do livro para fundamentarmos nosso ponto de vista sobre a falta de propostas mais reflexivas/interpretativas de trabalho com o texto. Os exercícios dessa unidade, de alguma forma, seguem o que preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), no tocante à análise linguística contextualizada, que pressupõe que:

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico-discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual. O ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto (PARANÁ, 2008, p. 60-61).

O ensino de gramática deixou de ser encarado apenas do ponto de vista estrutural e passou a ser desenvolvido dentro do âmbito textual, ou seja, o aluno deve compreender, primeiramente, o que é um texto, como ele se organiza e como se dá o seu funcionamento, no sentido de perceber que são os elementos gramaticais que ligam as palavras às frases e aos parágrafos, que retomam ou antecipam ideias; que o texto tem algo a ser dito a alguém, de determinado modo, em determinado contexto, e que os sentimentos provenientes do processo de leitura emergem dos recursos linguísticos utilizados por seu produtor.

Porém, na contramão desses preceitos, ainda encontramos o uso do texto como pretexto para mera identificação, classificação e exercitação gramaticais, como se pode observar no exemplo a seguir:

**Figura 56** – Tirinha Laerte

4. Leia a tira abaixo.

(Laerte. *Classificados* – Livro 1. São Paulo: Devir, 2001. p. 40.)

Na fala dos três quadrinhos:

*dessa e meu, respectivamente / Ambos são pronomes adjetivos.*

a) Identifique um pronome demonstrativo e um pronome possessivo, e indique se são adjetivos ou substantivos.

b) Os dois pronomes *que* empregados são interrogativos ou relativos? Por quê?  
*Ambos são relativos, porque substituem palavras expressas anteriormente; o antecedente do primeiro *que* é *funcionário* e o do segundo é *suplente*.*

Este é um modelo de questão “equivocada”, que vai de encontro às propostas das DCE, pois usa a tirinha apenas como pretexto para a análise gramatical, para o mero reconhecimento de unidades gramaticais e de sua terminologia. Sabemos, ainda, que a capacidade de reconhecer o que é pronome, substantivo, adjetivo, verbo, etc., não implica, necessariamente, em aptidão para escrever bons textos.

Outra interpretação possível, que não foi levantada pelos alunos, mas apregoada somente por nós, trata da questão da substituição das unidades do léxico como um recurso de elevação do grau de informação, ou seja, “dar continuidade a uma referência usando descrições definidas diferentes pode contribuir para elevar o teor de informatividade do texto” (ANTUNES, 2010, P. 127). Ao contrário dos pronomes, que simplesmente retomam uma referência anteriormente feita, essa segunda interpretação traz ao texto, segundo Antunes (idem), “motivações discursivas maiores”, que carregam consigo valor de informação.

Não queremos dizer, contudo, que a troca de expressões lexicais é a melhor forma de evitar as repetições, pois temos a consciência de que, em determinadas ocasiões, é melhor que se repita uma palavra, a fim de que não haja prejuízo ou imprecisão de sentido. Todavia, quisemos mostrar aos alunos o leque de possibilidades que a língua portuguesa oferece, tanto gramaticais, quanto

semânticas, que podem ampliar sua competência discursiva, enquanto produtores de discurso.

Solicitei, então, aos alunos que considerassem dois momentos da cena: o momento em que cozinheira conta à família a “história da sobremesa” e o da personagem Muricy, que questionava se Maria Antonieta era ex-patroa de Nina e me dessem a oposição fundamental daquele texto. Rapidamente um aluno respondeu-me:

*A1: Conhecimento x Ignorância*

Perguntei se todos estavam de acordo com a oposição sugerida e houve um consenso geral, baseado no argumento de que a Nina sabia mais que a Muricy, era mais culta. A rapidez com que os alunos chegaram ao nível profundo – exatamente dezessete segundos! – surpreendeu-me, pois, nos primeiros encontros todos tinham muita dificuldade em abstrair um sentido mais profundo dos textos e, quando conseguiam pensar em uma oposição, era sempre entre figuras e, não, temas. Deduzi, então, que o tão desejado percurso de leitura começava a se delinear, partindo das estruturas superficiais para as camadas mais profundas, da manifestação para a imanência, conforme nos ensina a teoria semiótica.

Dando continuidade à aula, perguntei o que a personagem Muricy representaria naquele texto que eles produziram, cujo tema era “as novas classes sociais do Brasil”. Algumas das respostas seguem transcritas:

*A1: Ela é rica, mas é pobre*

*A2: ela é rica, mas é ignorante*

*A3: ela só subiu na vida financeiramente, porque a cultura não subiu com ela*

Houve um momento de brincadeira entre todos os alunos e o colega A3, pois foi ele quem deu a melhor resposta e é, ao mesmo tempo, um dos mais dispersos em todas as atividades. Questionei, em seguida, o motivo pelo qual Nina recebeu o apelido de Maria Antonieta:

*A1: porque eles achavam que ela queria roubar o lugar...*

*A2: porque ela gostava de comer*

*A3: porque foi ela que falou sobre esse assunto*

*A4: foi um deboche, porque ela não tinha o mesmo gênio da Maria Antonieta*

*Em seguida, questioneei:*

*PQ: por que o autor utilizou esse apelido para Nina?*

*A1: para dar outro nome pra ela...*

*A2: pra Zezé tirar sarro dela ((a sala toda riu))*

*AS: pra trazer mais cultura pra novela*

*AS: pra informar*

*AS: pra falar da história*

*A3: pra mostrar que a Nina sabe mais que eles que têm dinheiro*

*PQ: quais outras formas de designação que o autor usou na novela?*

*A1: gordinha... a Ágata*

*PQ: vocês viram a cena na qual o Santiago chama a Ágata por outro apelido?*

*A2: gorda?*

*A3: obesa?*

*PQ: Não... OBESINHA... ((nenhum aluno manifestou-se; todos ficaram, aparentemente, solidários à criança))*

*AS: qual, professora?*

*A3: A Carminha chama a Nina de Maria Antonieta, traste, demônio, Riiiiiiiiita*

*A4: E o Tufão?*

*A3: Tufa...*

*A5: Corno! ((a sala toda riu))*

*PQ: quais outras formas de denominar alguém sem ser por apelido?*

*A6: pelo nome*

*PQ: o que mais?*

*A6: sobrenome*

*A7: pelo número de chamada, aqui na sala de aula*

*A8: etnia*

*PQ: pela etnia?*

*A8: é, professora, aqui o japonês! ((a sala toda riu, até o "japonês"))*

Finalizei esse primeiro momento da aula comentando o uso dos codinomes pelo autor da novela, mostrando que trouxeram mais informação aos personagens, reforçaram algumas características físicas de outros, que substituíram os “verdadeiros” nomes em momentos importantes na trama e que, nos textos, podemos evitar a repetição de palavras usando não apenas pronomes, mas também substantivos, adjetivos, expressões lexicais e hiperônimos – conforme já estudado na aula 05. Nossa prática de análise constituiu num trabalho de reflexão sobre a organização textual escrita, no qual o aluno percebeu o texto como resultado de

opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor – no caso, milhões de interlocutores.

No segundo momento da aula pretendemos levar os alunos a refletir sobre o processo de desconstrução – assimilação – reconstrução do texto, como parte de um processo estratégico gerador de sentido, do qual o aluno é desconstrutor-explicador-produtor. Nas palavras de Portela (2008, p. 64):

Se existe um “explicador” das coisas é porque as coisas existem e podem e devem ser explicadas. Essa operação não é só uma mera estratégia de manipulação, mas um esforço de condensação (denominação) e expansão (definição) que retém certas isotopias temáticas e figurativas, combinando-as em determinados percursos narrativos e figurativos, que o semiótico, como analista de textos, não pode deixar de tratar.

Nos encontro anteriores (13h/a) havíamos trabalhado os níveis de significação separadamente, como uma forma puramente operatória e didática de análise de textos. As aulas puderam ser conduzidas dessa forma, pois a semiótica prevê que os diversos níveis de significação possuem autonomias próprias “enquanto patamares de sentido virtual, porém interdependentes na realização processual do objeto-texto” (Limoli, 1997, p. 52).

Selecionei quatro vídeos de *Avenida Brasil* (2012), sendo três deles da última semana de exibição da novela e outro do dia 30-06-2012. Mais uma vez os alunos foram os sujeitos-operadores de seu próprio ato interpretativo; eu permaneci, apenas, como destinadora de um saber-poder-fazer, mediando o processo de entendimento do texto. Escolhemos, como ponto de partida, a cena mais antiga, do dia 30-06-2012, cujo título é: “Carminha envenena Jorginho contra Rita”<sup>48</sup>. O percurso de leitura iniciou-se pelo nível sêmio-narrativo superficial. Nele, os alunos examinaram as sequências de estados e transformações presentes na narrativa; em seguida, passaram para a análise do nível discursivo, apresentado, por ora, como a abstração do nível narrativo e representado por temas e figuras para, finalmente, depreender a oposição fundamental do texto, que confere uma “unidade profunda aos elementos superficiais” (PLATÃO; FIORIN, 2000, p. 45).

Mantive essa sequência para não modificar, por enquanto, o modo de reflexão dos alunos, já que as aulas foram estruturadas nessa ordem. Pensei que

---

<sup>48</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 10, anexo 4.

qualquer mudança poderia acarretar desânimo e desatenção da parte dos envolvidos. Recontar aquilo que foi lido, reproduzir discursos, faz parte do dia a dia do alunado. Aproveitei-me dessa cotidianidade para trilharmos o processo de construção da leitura: do caminho do mais concreto e complexo ao mais simples e abstrato.

Conduzi a análise dos alunos, *com* eles, de modo que não lhes deixei espaço para que formulassem seu protótipo de leitura. Isso se deve ao fato de que, desde o primeiro contato com a turma, todas as análises que fizemos foram puramente verbais; os conceitos semióticos foram explicados sempre com base em exercícios, mascaradamente teorizados. Conforme o estudo do texto fruía e “novos termos” surgiam, eu passava na lousa somente os conceitos, mas, pouquíssimos alunos os copiavam. Da forma proposta, todos puderam “relembrar” o que foi trabalhado em sala de aula.

Enquanto o vídeo era exibido, escrevia na lousa os conceitos acima detalhados a fim de que fossem ilustrados com as respostas dos alunos, reproduzidas a seguir:

*PQ: quem é o destinador nessa cena?*

*A1: Jorginho...*

*A2: Carminha...*

*A3: A Débora?*

*A4: Ai, eu não sei...*

*A2: É A CARMINHA ((em tom sério))*

*PQ: por que é a Carminha?*

*A1: porque é ela que tá falando com o Jorginho...*

*A5: porque é ela que tá tentando convencer o Jorginho a deixar a Rita... tá manipulando*

*PQ: Se a Carminha é o destinador, quem é o sujeito de estado?*

*A2: Jorginho...*

*A6: Jorge...*

*PQ: Por que vocês acham que é o Jorginho?*

*A2: porque é ele que está recebendo as ordens da Carminha*

*PQ: qual é o objeto-valor?*

*AS: A NINA<sup>49</sup>*

*PQ: Não, não é exatamente A NINA*

*A6: A RITA*

*PQ: o que a Carminha está tentando fazer com o Jorginho?*

*A7: iludir o Jorginho que a Nina é malvada... convencer o Jorginho...*

<sup>49</sup> Note-se que, em muitos momentos da situação interativa, os alunos chamam a personagem Rita de Nina, mesmo sabendo que, no diálogo, foi usado somente o antropônimo Rita, pois, nessa fase da novela, a vilã Carminha ainda não sabia que Nina e Rita eram a mesma pessoa. Desde que Rita voltou ao Brasil chamando-se Nina, ninguém mais a chamou pelo antigo nome. Daí a dificuldade dos alunos de tratarem-na por Rita.

*PQ: Convencer o Jorginho para...?*  
*A8: pra tirar ela do caminho dela... ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) () () pra tirar a Nina do caminho dela*  
*A9: a mãe dele quer o melhor pra ele ((vários alunos falam ao mesmo tempo))*  
*A7: quer convencer o Jorginho que a Nina não é uma boa pessoa, que a Nina que foi errada*  
*PQ: tudo isso para...?*  
*A2: separar a Nina do Jorginho*  
*PQ: separar o que entre Nina e Jorginho?*  
*A6: amor*  
*AS: AMOR*  
*PQ: qual o objeto, então?*  
*A6: o amor de Nina*

Nesse momento houve muita conversa paralela. Tive que parar a aula três vezes seguidas para pedir silêncio e a professora titular precisou intervir, dizendo que estava insatisfeita com o comportamento da classe. No momento em que eles se acalmaram, prossegui com a análise. Os meninos não tiveram dificuldade em constatar que a operação principal da narrativa era de disjunção, pois Jorginho ficaria privado do amor de Nina. Em seguida, passamos para fase de manipulação, a “queridinha” dos alunos. Desde o início do trabalho com o nível sêmio-narrativo, constatei que eles têm uma percepção aguçada em relação à narratividade – é a fase de um sujeito agir sobre outro para que ele queira ou deva fazer alguma coisa – que é a fase atual da vida deles, pois o tempo todo são manipulados pelos pais, professores, colegas, paqueras, meio social no qual estão imersos, etc.

Pedi que eles construíssem o esquema da manipulação dessa cena. Com isso, criou-se um ambiente de reflexão e debate entre os presentes, de maneira mais organizada, e cada um quis expressar suas ideias e opiniões, narradas a seguir:

*A1: a manipulação é da Carminha sobre o Jorginho com palavreados, com a malandragem; ela fala mal da Nina pro Jorginho pra separar ele dela*  
*A2: chantagem emocional*  
*A1: ACHO QUE NÃO*  
*A3: ela tenta manipular o Jorginho contando histórias falsas sobre a Rita*

Questionei, então, quais os tipos de manipulação que Carminha exercia sobre o Jorginho, ao tentar abrir-lhe os olhos sobre Rita. O mesmo aluno A1, do diálogo acima, respondeu-me que era por sedução e indaguei-lhe: “a Carminha seduz Jorginho em determinado momento? Ela faz algum tipo de elogio a ele?”. Ele respondeu-me: “NÃO, mas ela fala que foi a Rita que seduziu ele... então não é, né, professora, porque a Nina não tá na história”. Aproveitei-me desta situação de dúvida para explicar que os tipos de manipulação são exercidos do manipulador ao manipulado. Perguntei-lhes: “quem é o manipulador e o manipulado?”. Em coro, responderam-me: “Carminha e Jorginho”. Refiz a pergunta: “que tipo de manipulação o sujeito-manipulador Carminha exerce sobre o sujeito-manipulado Jorginho?” e uma aluna falou que era por intimidação. Pedi a ela para que comprovasse com passagens do diálogo. Como eles não tinham a conversa transcrita, a resposta ficou comprometida. Precisei repassar trechos da cena para que todos pudessem construir, com base em informações novas, seu parecer avaliativo. Este foi outro momento de dispersão, que demorou a ser contido. Senti que foi uma grande falha da minha parte não ter transcrito os diálogos das cenas a serem analisadas.

Retomado o ambiente de concentração, a suposição acerca dos tipos de manipulação se manteve somente em intimidação – nas palavras dos alunos, a “Carminha quer que o Jorginho se separe da Nina e ela usa o papel de mãe para convencer ele a se separar, dizendo que ele é teleguiado e que ela é ordinária, que ele é robô dela, que ele não pode acreditar em tudo o que ela fala porque ela não tem boas intenções; a Carminha engana ele com mentiras” [sic]. Provavelmente, a falta do diálogo transcrito tenha dificultado o raciocínio da turma em perceber os outros tipos de manipulação. Mas é importante frisar que os alunos, de certa maneira, perceberam que Carminha manipula Jorginho para desacreditar de Rita, ou seja, trata-se de um fazer-não-crer. A manipulação de Carminha age nas modalidades do ser de Rita; ela percebe o estado de Rita como mentiroso e tenta, pela negação do parecer, instaurar um estado de falsidade. As modalizações de estado estão previstas para ser trabalhadas no 14º encontro.

No transcorrer da análise, pedi que me dissessem qual era a base, a “história” principal dessa narrativa. Sem muitos questionamentos, todos disseram que era “provar para Jorginho que Rita não presta, para Jorginho terminar com ela” [sic]. Disse-lhes, então: “quais os programas de uso, ou seja, o que foi feito para se chegar ao programa de base? E qual era, mesmo, esse programa de base?”,

convocando, propositalmente, uma reação ativa dos alunos, que me responderam “afastar Jorginho de Rita”. Muitas opiniões surgiram, tais como:

- A1: Carminha usou a manipulação pra deixar Jorginho do lado dela...*
- A2: é... pra ganhar a confiança dele*
- A3: ela intimida ele*
- A4: usa argumentos*
- A5: fala que ele acha que ela é uma coisa que não é, ela mente falando que Rita era pistoleira ((a sala toda riu))*

Apesar da comicidade aparentemente inútil para o sentido do texto, ao chamar Rita de pistoleira, cujos significados são "bandida", "matadora profissional" e "prostituta", esse aluno apontou o papel temático de Rita como uma síntese da configuração discursiva apresentada por Carminha a Jorginho. Visto de outra forma, o qualificativo encontrado pelo aluno funciona como uma anáfora semântica ligando dois termos situados no texto, sendo “pistoleira” o termo resultante da condensação da sequência temático-figurativa extraída da fala de Carminha.

Relembrei-lhes que, quando um sujeito é manipulado por alguém, ele quererá ou deverá, necessariamente, fazer alguma coisa; a partir do momento em que a manipulação é confirmada, acontecerá uma transformação na narrativa: esse sujeito manipulado é “equipado”, dotado, de um saber e/ou poder fazer aquele algo para o qual foi manipulado. Esse saber e/ou poder pode se dar de muitas formas diferentes. "Por exemplo, qual a competência que um piloto de fórmula truck precisa ter para ganhar uma competição?" – perguntei. Alguns disseram “carteira de motorista de caminhão”, “saber dirigir caminhão”; outros falaram “saber ultrapassar para chegar em primeiro lugar”, “ser bom piloto”. "E para passar de ano?" – indaguei. “Tirar nota nas provas”, “saber a matéria para tirar nota na prova” e “poder-fazer a prova” foram as respostas mais citadas. Voltei o questionamento para o texto: “E na narrativa? O que vocês notaram?” Uma aluna ponderou: “acho que o Jorginho agora sabe e pode investigar a Rita, mas ele ainda acredita nela”; “a Carminha acha que o Jorginho sabe e pode largar a Rita, se ele acreditar nela [Carminha]”.

Para passarmos para a última fase da narrativa, expliquei que a sanção era a fase dos prêmios/recompensas ou castigos/punições; era o “reconhecimento do sujeito que operou a transformação” (FIORIN, 2005, p. 31). Para elucidar, voltei ao exemplo da fórmula truck: “se o piloto da corrida de caminhão quis ou deveu competir, se ele soube e pode competir – tinha habilitação e caminhão,

sabia ultrapassar – e competiu, terminando a corrida em primeiro lugar. Qual foi a sanção dele? Ele foi premiado ou castigado?”. “Premiado”, responderam-me. “Com algo bom ou ruim?”, continuei. “Bom, porque ele ganhou a corrida”; “esse algo bom é positivo ou negativo?”. Todos responderam “positivo”. Após esse breve comentário, perguntei qual era a sanção da narrativa. Um aluno, desavisado, perguntou-me o que era sanção. Outro aluno – aquele que chamou Rita de pistoleira – respondeu-lhe que “sanção” era “aquele lá que cortaram o cabelo” [sic], referindo-se à história bíblica de Sansão, cuja esposa Dalila, cortou-lhe os cabelos e o fez perder toda força. A sala toda se divertiu com a brincadeira do colega. Expliquei a todos que o nome do Sansão da história bíblica era escrito com S, enquanto que a sanção da narrativa era grafada com Ç. Dois alunos responderam o que foi pedido:

*A1: negativa, porque o Jorginho não vai fazer...*

*A2: é... ele não vai fazer nada... mas... como... mas seria positiva pra ela e negativa pra ele... não, é positiva pra ele e negativa para CARMEM LÚCIA, porque ele não foi atrás da Nina*

*PQ: qual a oposição fundamental dessa cena?*

*A3: mentira e verdade...*

*PQ: mentira e verdade? Será?*

*A4: manipulação e::...*

*PQ: o que está em jogo nessa cena? Se eu pudesse resumi-la em apenas dois termos, essa narrativa falaria sobre o que?*

*A3: o amor da Nina e do Jorginho*

*PQ: qual a oposição, então?*

*A3: amor e::...*

*A4: ÓDIO?*

*PQ: qual é o contrário de amor?*

*AS: ódio*

Notei que a dificuldade de compreensão do nível fundamental ainda persiste, mas ao mesmo tempo observei que os alunos se mostram cada vez mais interessados em "acertar" a oposição, o que significa que eles têm uma percepção de que isso é importante para uma boa leitura.

Passei, rapidamente, pelo nível discursivo, pois já havíamos trabalhado temas e figuras em quatro aulas. Quando questionados sobre os temas da narrativa, uma menina rapidamente disse: “traição, persuasão”, outro disse “proteção, já que a Carminha é mãe do Jorginho, mas ela finge proteger ele”; quais são as figuras dessa proteção? – questionei. “figura da mãe”. Perguntei se alguém tinha dúvida e, como ninguém se manifestou, passei para a realização individual de exercícios.

Para a realização do exercício, entreguei a cada aluno uma folha, que continha somente os títulos das três cenas e os espaços dos conceitos a serem preenchidos, como segue:

Exercícios:

**a) Cena: Santiago planeja sequestro de Tufão**

Destinador:  
 Sujeito de estado:  
 Sujeito operador:  
 Objeto:  
 Adjuvante:  
 Oponente:  
 Operação de conjunção ou disjunção:  
 Manipulação:  
 Programa narrativo de base:  
 Programas narrativos de uso:  
 Competência:  
*Performance*:  
 Sanção:  
 Temas:  
 Figuras:  
 Oposição fundamental:  
 Temporalização:  
 Espacialização:  
 Papéis temáticos:

**b) Cena: Olenka seduz Adauto**

Destinador:  
 Sujeito de estado:  
 Sujeito operador:  
 Objeto:  
 Adjuvante:  
 Oponente:  
 Operação de conjunção ou disjunção:  
 Manipulação:  
 Programa narrativo de base:  
 Programas narrativos de uso:  
 Competência:  
*Performance*:  
 Sanção:  
 Temas:  
 Figuras:  
 Oposição fundamental:  
 Temporalização:  
 Espacialização:  
 Papéis temáticos:

**c) Cena: Santiago envenena Nilo**

Destinador:  
 Sujeito de estado:  
 Sujeito operador:  
 Objeto:  
 Adjuvante:  
 Oponente:  
 Operação de conjunção ou disjunção:  
 Manipulação:  
 Programa narrativo de base:  
 Programas narrativos de uso:  
 Competência:  
*Performance*:  
 Sanção:  
 Temas:  
 Figuras:  
 Oposição fundamental:  
 Temporalização:  
 Espacialização:  
 Papéis temáticos:

**Fonte:** Elaboração da autora

Projetei, então, a primeira cena: “Santiago planeja sequestro de Tufão”<sup>50</sup>. O tema do “sequestro de Tufão” durou, praticamente, a última semana inteira da novela – de 16 a 19 de outubro. Como a trama estava muito bem costurada e as cenas dos últimos capítulos – principalmente aquelas em que atuavam os protagonistas – eram muito longas (tinham em média de seis, até sete minutos cada), encontramos certa dificuldade na escolha de um único dia para analisarmos. Considerando que nem todos os alunos assistiam à *Avenida Brasil*, cremos que a melhor estratégia seria editar as oito cenas em que Carminha e Santiago planejam e executam o sequestro do Tufão, oferecendo aos alunos um vídeo de cinco minutos (todas as cenas isoladas somam, aproximadamente, 15’63”), estruturado numa sequência lógica de acontecimentos dos fatos, para facilitar o entendimento do texto.

O momento de exibição da cena foi o de maior silêncio do dia. Pedi-lhes que resolvessem os exercícios individualmente e coloquei-me a disposição para sanar quaisquer dúvidas que, porventura, surgissem. Consegui perceber, em suas primeiras indagações, que alguns alunos sentiram-se inseguros para realizar essa tarefa, principalmente aqueles que não participam, dialogicamente, das nossas aulas. A primeira pergunta que surgiu, da parte de um aluno que não participa muito das aulas, foi “o que é conjunção?”. Uma aluna respondeu rapidamente que era possuir alguma coisa e disjunção era não conseguir alguma coisa.

Outras dúvidas surgiram rapidamente, tais como “o que é adjuvante, professora? E oponente?”. Os próprios colegas responderam que adjuvante é quem ajuda e oponente é quem atrapalha. Eles discutiram entre si, sem pedir minha opinião, que Carminha era, ao mesmo tempo, adjuvante e oponente, “porque ela ajuda o Santiago a descobrir o dia que Tufão entregaria o cheque para a construção do shopping e, no final, ela defende Tufão e Nina, passando a perna em Santiago”. Busquei não interferir no fazer-interpretativo dos alunos a fim de que não houvesse um mascaramento no produto final: as respostas dos exercícios.

A análise da última cena seguiu o mesmo percurso. Exibida no capítulo do dia 13 de outubro de 2012, sob o título “Olenka seduz Adauto”<sup>51</sup> também precisou ser editada, pois, além de ser muito longa – 6’07” – continha momentos muito sensuais entre os personagens envolvidos. Para não causar constrangimento

---

<sup>50</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 10, anexo 5.

<sup>51</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 10, anexo 6.

ou despertar nenhum outro tipo de emoção nessa jovem turma, optamos por reduzi-la a 1'18". Mesmo editada, não pudemos deixar de mostrar um pequeno trecho (14'') da insinuação amorosa entre Olenka e Adauto, representado figurativamente pelos *frames* 57 a 62, porque se tratava da última fase da narrativa: a sanção.



A última cena<sup>52</sup> planejada para essa aula foi exibida no dia 16 de outubro de 2012. Nela, Santiago matou Nilo, porque este conhecia seus piores segredos. Como o tempo de aula não foi suficiente para a realização dos três exercícios, deixei a cena para a aula seguinte.

Após o término da aula, passamos para o momento de reflexão acerca dos resultados dos exercícios, que nos surpreenderam negativamente. Pelo debate em sala de aula, julguei que os alunos tivessem entendido a proposta, já que ninguém levantou dúvidas sobre o conteúdo; pelo contrário, eles responderam com certa propriedade aos questionamentos levantados nas aulas. Das trinta folhas de respostas recebidas referentes à cena “Santiago planeja sequestro de Tufão”, somente uma tinha todos os itens respondidos; nove responderam menos da metade e as vinte restantes tiveram variação entre 70 e 80% de aproveitamento.

<sup>52</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 10, anexo 7.

Detalharemos, agora, as respostas obtidas para prosseguirmos com a análise dos dados.

- Destinator: 30 alunos responderam Santiago
- Sujeito de estado: 27 responderam Carminha
- Sujeito operador: 17 responderam Santiago; 8 responderam Carminha; 5 não responderam
- Objeto: 18 responderam “sequestro do Tufão”; 4 responderam “Tufão”; 1 respondeu “raiva de Santiago”; 6 responderam “dinheiro do shopping”
- Adjuvante: 27 responderam Carminha; 3 não responderam
- Oponente: 22 responderam Carminha; 6 responderam Santiago e 2 responderam Santiago e Carminha
- Operação de conjunção ou disjunção: Conjunção de Santiago com o dinheiro: 16 respostas; disjunção de Carminha com o pacto: 5 respostas; 9 não responderam
- Manipulação: somente uma aluna respondeu, da seguinte maneira: **Tentação**: porque ele diz que ela tem que se vingar da família “topeira” ou que é a chance dela mudar de vida, depois do sequestro; **Intimidação**: ele diz que não tem mais como ela sair dessa situação; **Provocação**: ele provoca dizendo que ela tem sangue de barata; **Sedução**: dizendo que vai envolver muito dinheiro. Os demais se limitaram a dizer: tentação, intimidação, provocação e sedução.
- Programa narrativo de base: *sequestrar Tufão* – 11 ocorrências; *usar manipulação* – 1 ocorrência; *ganhar dinheiro para fugir* – 5 ocorrências; *usa argumentos* – 2 ocorrências e *plano* – 3 ocorrências. 8 não responderam.
- Programas narrativos de uso: 1 resposta para *convencer Carminha*; 8 respostas para *usa argumentos*; 3 respostas para *sequestrar Tufão*; 1 resposta para *usa planos*, 1 resposta para *utiliza-se de fatos*; 1 resposta para *conseguir a ajuda da Carminha no sequestro*; 1 resposta para *pegar seu orgulho de novo*. 14 não responderam.

- Competência: *recusar* – 1 ocorrência; *poder-fazer* – 4 ocorrências; *saber manipular* – 1 ocorrência; *saber fazer o sequestro direito* – 2 ocorrências; *atentar ou não contra o Tufão* – 2 ocorrências; *saber ou poder-fazer* – 9 ocorrências. 11 não responderam.
- Sanção: + Carminha e – Santiago = 9 ocorrências; - Carminha e - Santiago, + Nina e + Tufão = 1 ocorrência; - Tufão e + Santiago = 4 ocorrências; + Tufão e – Jorginho = 3 ocorrências; *Salvar o Tufão* = 2 ocorrências; - Santiago = 1 ocorrência; - Carminha e + Santiago = 2 ocorrências. 8 não responderam.
- Temas: *sequestro* – 12 ocorrências; *plano, resgate* – 2 ocorrências; *chantagem* – 1 ocorrência; *dinheiro* – 1 ocorrência; *armação* – 2 ocorrências. 12 não responderam.
- Figuras: *sequestrador, arma* – 1 ocorrência; *manipulou com diálogo* – 1 ocorrência. 28 não responderam.
- Oposição fundamental: *participação x exclusão* = 2 ocorrências; *honestidade x desonestidade* = 1 ocorrência; *vontade x remorso* = 2 ocorrências; *riqueza x pobreza* = 1 ocorrência; *poder x não-poder* = 1 ocorrência; *sequestro x dinheiro* = 1 ocorrência; *verdade x mentira* = 2 ocorrências; *dinheiro x falta de dinheiro* = 1 ocorrência. 19 não responderam.
- Temporalização: 1 resposta para *dia*. 29 não responderam.
- Espacialização: casa, cativo – 1 ocorrência; Divino, cativo – 1 ocorrência; cozinha da casa do Santiago – 2 ocorrências; aeroporto – 2 ocorrências.
- Papéis temáticos: planejador do sequestro = 1 ocorrência; sequestrado = 1 ocorrência; pai, filha = 2 ocorrências.

O fato de eles terem identificado Santiago como destinador, com grande índice de acerto, mostra que houve uma compreensão satisfatória do fazer-manipulador. A manipulação é um dos aspectos da teoria que desperta maior interesse nos alunos. Eles parecem ter assimilado, inclusive, a tipologia mais tradicional dos processos manipulatórios e sabem distinguir a tentação da

provocação; a intimidação da sedução, etc. É comum, inclusive, que essa tipologia seja debatida entre eles nos eventos corriqueiros do dia a dia. Já a distinção entre destinador e sujeito operador parece mais problemática, pois não notaram a diferença entre quem faz (sujeito operador) e quem faz-fazer (destinador).

A causa provável da confusão entre os dois actantes está no fato de não ter havido a percepção da existência de uma hierarquia entre os programas. Temos, nesta cena, Santiago convencendo Carminha e a própria realização do sequestro: programa de uso e programa de base, respectivamente.

A prática desses exercícios serviu para refletirmos sobre a necessidade de se inserir a prática de sequencialização para obter um melhor resultado na análise. Na pressa de entregar o exercício proposto, os alunos descuidaram-se desse aspecto fundamental que é a separação em microssequências. No caso analisado, não ter percebido que a cena dividia-se em dois momentos principais (manipulação de Santiago sobre Carminha e manipulação implícita de Santiago sobre os sequestradores) acarretou a confusão entre destinador e sujeito-operador, encontrada na maioria das respostas.

Em relação à cena “Olenka seduz Adatao”, o panorama foi desalentador, pois somente uma respondeu todos os itens pedidos; cinco responderam mais da metade, vinte e dois responderam menos da metade e dois não responderam absolutamente nada. Justificamos essa incompletude pelo fato de se aproximar o término da aula, o que causa alvoroço e desespero de querer ir embora.

Detalharemos, agora, as respostas obtidas para prosseguirmos com a análise dos dados obtidos:

- Destinador: 19 alunos responderam *Olenka*; 5 responderam *Beverly*; 4 responderam *Adatao*. 2 não responderam.
- Sujeito de estado: 19 responderam *Adatao*; 9 responderam *Olenka*. 2 não responderam.
- Sujeito operador: 21 responderam *Olenka*; 2 responderam *Beverly*; 7 não responderam.
- Objeto: 20 responderam “sedução de Adatao”; 5 responderam “amor de Adatao”; 1 respondeu “Olenka”. 4 não responderam.

- Adjuvante: 12 responderam *Beverly*; 2 responderam *Olenka*; 16 não responderam.
- Oponente: 4 responderam *Adauto*; 1 respondeu *não tem*. 15 não responderam.
- Operação de conjunção ou disjunção: Conjunção de *Adauto* + *Olenka*: 17 respostas. 13 não responderam.
- Manipulação: 18 responderam *sedução*; 1 respondeu *querer sexo*. 11 não responderam.
- Programa narrativo de base: *Ficar com Adauto* – 7 ocorrências; *seduzir Adauto* – 8 ocorrências; *usar sensualidade* – 1 ocorrência; *usa lembranças eróticas* – 1 ocorrência. 13 não responderam.
- Programas narrativos de uso: 2 respostas para *seduzir Adauto*; 3 respostas para *uso do corpo*; 1 resposta para *lembrança, roupa e lugar*; 1 resposta para *Beverly passa dicas para Olenka*, 1 resposta para *coisas que ele gosta*; 1 resposta para *fantasia sexual de Adauto*. 21 não responderam.
- Competência: *saber seduzir Adauto* – 11 ocorrências; *poder seduzir* – 4 ocorrências. 15 não responderam.
- Sanção: + *Olenka* e + *Adauto* = 12 ocorrências; + *Olenka* e – *Adauto* = 2 ocorrências. 16 não responderam.
- Temas: *sedução, desejo sexual* – 2 ocorrências; *sedução* – 4 ocorrências; *amor* – 1 ocorrência. 7 não responderam.
- Figuras: *avental, vestido* – 1 ocorrência. 29 não responderam.
- Oposição fundamental: *vontade x medo* = 2 ocorrências; *amor x ódio* = 1 ocorrência; *sedução x namoro* = 1 ocorrência; *sedução x rejeição* = 1 ocorrência; *controle x entrega* = 1 ocorrência; *Olenka x Muricy* = 1 ocorrência. 13 não responderam.
- Temporalização: 1 resposta para *dia*. 29 não responderam.
- Espacialização: *bar do Silas* – 1 ocorrência; casa da *Monalisa* – 1 ocorrência. 28 não responderam.
- Papéis temáticos: 1 resposta para *caracterizou-se de Muricy*. 29 não responderam.

Considerarei essa cena a mais simples para o estudo da narratividade, pois só há três atores envolvidos e cada um tem sua função nitidamente demarcada. Espantou-me ainda, nesse exercício, o fato de os alunos, praticamente, não preencherem os tão trabalhados campos dos temas e figuras, o que me leva a crer, mais uma vez, que o tempo não foi suficiente para o término da tarefa.

Além do altíssimo índice de abstenção, percebi que há uma série de equívocos em relação à narratividade, e que alguns conceitos relativamente simples, como as figuras, por exemplo, não foram adquiridos pela turma. Nas cenas em que a iconização é maior, a apreensão das figuras é concretizada com mais facilidade, mas ainda parece difícil, para eles, associar a palavra "figura" a elementos concretos da fala; ou dissociar das imagens elementos significativos para a análise.

Minha hipótese para o insucesso constatado é que existe uma certa inércia para a montagem de operações lógicas, o que demanda, convenhamos, um certo esforço reflexivo. Pensei que talvez minha mediação tenha que ser mais ativa, no sentido de pré-determinar, por exemplo, um PN de base, a partir do qual eles apresentariam um modelo hierarquizado. Também pensei na possibilidade, antes rechaçada, de incentivar a organização dos programas por meio de fórmulas, como era corriqueiro nos primeiros tempos de desenvolvimento da semiótica.

#### 4.11 ENCONTRO 11

Diante do fraco desempenho dos alunos no encontro anterior, refleti sobre o meu fazer em sala de aula, no sentido de repensar a prática e lançar mão de soluções para as dificuldades encontradas. Para tanto, tentei modificar o que não deu certo no desenvolvimento da aula anterior e busquei estratégias persuasivas para motivar a turma toda para a refacção dos exercícios.

Iniciei a aula dizendo que os resultados dos exercícios haviam sido insatisfatórios e que era difícil não ficar desapontada, pois sabia que, ali, todos eram capazes de resolvê-los perfeitamente. Prossegui questionando-lhes sobre sua relação, enquanto sujeitos semióticos, com a sociedade. Tentei fazer com que os alunos, ao relacionarem os mesmos elementos da discussão do dia anterior aos seus modos de vida, construíssem significados para aquilo que estavam estudando, e não apenas reproduzir conteúdo.

A motivação inicial resumiu-se a um bate-papo sobre os atos cotidianos, aqueles impensados, que fazemos sem refletir. Nos simples gestos do dia a dia, por exemplo, há sempre alguém ou algo que nos motiva, que nos faz querer ou dever-fazer algo, que nos delega alguma função; um destinador que nos dá a competência para cumprirmos nossa tarefa, em busca do nosso objeto-valor. E nós, enquanto sujeitos do fazer, executamos a ação e, dependendo do resultado, somos sancionados positiva ou negativamente; somos premiados ou castigados.

Era sexta-feira, dia de feira-livre ali na Rua Santos, próxima à escola. Aproveitei o ensejo para iniciar a aula desta forma: "Estou com muita vontade de comer pastel, mas a preguiça não me deixa sair de casa. A Rita, sem saber disso, convida-me para ir à feira e digo-lhe que não estou a fim, estou cansada. Ela me diz que, se eu for, me paga o pastel. Eu não resisti ao convite e fui. Do que trata essa minha história?", pergunto-lhes.

A1: trata de uma pessoa que quer comer pastel

PQ: pensando nos termos utilizados nos exercícios, quem é essa pessoa e o que significa o "querer comer pastel"?

A2: sujeito e conjunção

PQ: conjunção com o que?

A2: pastel

A3: objeto

PQ: muito bem, como fica o percurso, então?

A3: o sujeito professora quer entrar em conjunção com o objeto pastel

PQ: o que mais? Tem quem me ajuda e atrapalha?

AS: sim ((neste momento, há muita conversa paralela)) () ()

A3: tem o destinador que é a Rita

A4: e a preguiça não deixa

PQ: como chama aquele que não deixa...?

A3: oponente

PQ: chego à barraca do pastel e acabou o de queijo... como fica minha narrativa, agora?

A5: pede um de carne

PQ: não como carne, nem frango...

A6: se não tem pastel é disjunta... d::o:: objeto

PQ: quando estava saindo de casa para ir à feira com a Rita, começou a chover e eu estava sem guarda-chuva...

A3: a chuva é oponente porque atrapalhou de ir pra feira

PQ: se eu tracei todo esse meu percurso, é porque eu tenho um objetivo maior, um programa narrativo de base, que seria...?

AS: comer pastel...

PQ: o que eu tive que enfrentar para comer pastel? Quais os programas de uso foram necessários para realizar meu programa de base?

A7: enfrentar a preguiça, tomar chuva...

A3: ter coragem de sair de casa...

*A8: ir até à feira*  
*A9: comprar o pastel*  
*A10: sentar*  
*A5: ter fome... vontade...*

Depois de traçado, conjuntamente, o PN da feira, pedi-lhes que me fizessem seus programas narrativos. Para que não houvesse muita confusão de histórias, sugeri o PN escolar. Todos concordaram com a aluna A1, que disse que o programa de base, para muitos deles, era passar no vestibular e os programas de uso necessários eram “ir à escola”, “fazer as provas”, “tirar notas nas provas”, “fazer trabalhos”. Questionei qual era o programa de uso anterior ao ato de “fazer as provas” e eles, rapidamente, responderam “estudar”. Perguntei o que eles fazem antes de ir à escola e alguns disseram “acordar”, “tomar café”, “pegar ônibus”. Em seguida, a aluna A1 comentou, surpresa, que “tudo aquilo era programa de uso para ir pra escola”.

Aproveitei o comentário de A1 e questionei se “passar no vestibular” era realmente o programa de base deles. A2 disse-me que não, que “passar no vestibular era programa de uso para arrumar emprego”; A3 continuou, dizendo que “a gente arrumava emprego para ganhar dinheiro, que então o programa de base era ter dinheiro”. Considerei, neste instante, que o resultado daquela discussão foi satisfatório e que o meu objetivo, de ver o aluno usar esse conhecimento em benefício próprio, de entender que aquilo que eles estavam aprendendo podia ser perfeitamente moldado em suas vidas e que é aplicável ao contexto sociocultural em que vivem, deixou-me satisfeita. Pude ver, em seus olhos e sentir, no silêncio da turma, o interesse em sistematizar, em percursos, algumas de suas vivências pessoais.

Pela compreensão responsiva ativa dos alunos referente aos conteúdos pré-estabelecidos, concluí que a minha reflexão sobre o resultado negativo que obtive com as respostas dos exercícios da aula anterior estava se confirmando, pois pude comprovar que eles sabem a matéria, mas têm preguiça, pressa e, principalmente, desatenção quando realizam as tarefas individualmente.

Em conversa reservada com a professora titular, ela me disse que os problemas, acima citados, não estão ligados diretamente à minha pesquisa, mas que estão presentes em todas as disciplinas e que, a seu ver, a grande quantidade de alunos e o tamanho das salas de aula colaboram para a distração e prejudicam o

rendimento de quem está ali para estudar. Apesar disso, a professora comentou que, diferentemente do que ocorre com a outra turma de segundo ano, nossa turma "consegue abstrair mais os textos".

Após garantir a atenção e o envolvimento da turma para o conteúdo a ser trabalhado, passei para a refacção coletiva das atividades da aula anterior, a fim de reavaliar a capacidade dos alunos de explorar o sentido do texto. Aproveitei que estavam todos motivados em analisar os próprios percursos de vida e fiz uma única exigência: que todos justificassem, na medida do possível, suas respostas.

Entreguei-lhes, juntamente com a folha de exercícios, as transcrições dos diálogos das três cenas que seriam analisadas – a) o sequestro de Tufão (anexo C); b) Olenka seduz Adauto (anexo D); c) Santiago envenena Nilo (anexo E). Para tentar amenizar confusão generalizada na análise da cena “Santiago planeja sequestro de Tufão”, optei por mudar o título para outro mais geral: “o sequestro de Tufão” e dividi-la em dois momentos, cada qual com seu destinador e sujeito operador definidos, como se pode examinar na tabela a seguir:

<b>Exercícios</b>	
1) Complete com o que se pede:	
<b>a) Cena: <u>O sequestro de Tufão</u></b>	<b>Destinador: SANTIAGO</b>
<b>Destinador: SANTIAGO</b>	<b>Sujeito de estado:</b>
<b>Sujeito de estado:</b>	<b>Sujeito operador: SEQUESTRADORES</b>
<b>Sujeito operador: SANTIAGO</b>	<b>Objeto:</b>
<b>Objeto:</b>	<b>Adjuvante:</b>
<b>Adjuvante:</b>	<b>Oponente:</b>
<b>Oponente:</b>	<b>Operação de</b> { <b>CONJUNÇÃO:</b> <b>DISJUNÇÃO:</b>
<b>Operação de</b> { <b>CONJUNÇÃO:</b> <b>DISJUNÇÃO:</b>	<b>Manipulação:</b> { <b>TENTAÇÃO:</b> <b>INTIMIDAÇÃO:</b> <b>PROVOCAÇÃO:</b> <b>SEDUÇÃO:</b>
<b>Manipulação:</b> { <b>TENTAÇÃO:</b> <b>INTIMIDAÇÃO:</b> <b>PROVOCAÇÃO:</b> <b>SEDUÇÃO:</b>	<b>Programa narrativo de base:</b>
<b>Programa narrativo de base:</b>	<b>Programas narrativos de uso:</b>
<b>Programas narrativos de uso:</b>	<b>Competência:</b>
<b>Competência:</b>	<b>Sanção:</b>
<b>Sanção:</b>	<b>Oposição fundamental:</b>
<b>Oposição fundamental:</b>	<b>Temas:</b>
<b>Temas:</b>	<b>Figuras:</b>
<b>Figuras:</b>	<b>Tempo:</b>
<b>Tempo:</b>	<b>Espaço:</b>
<b>Espaço:</b>	<b>Papéis temáticos:</b>
<b>Papéis temáticos:</b>	<b>c) Cena: <u>Santiago envenena Nilo</u></b>
	<b>Destinador:</b>
	<b>Sujeito de estado:</b>

<b>b) Cena: <u>Olenka seduz Aduato</u></b> Destinador: Sujeito de estado: Sujeito operador: Objeto: Adjuvante: Oponente:  Operação de { CONJUNÇÃO: DISJUNÇÃO:  Manipulação: { TENTAÇÃO: INTIMIDAÇÃO: PROVOCAÇÃO: SEDUÇÃO:  Programa narrativo de base: Programas narrativos de uso: Competência: Sanção: Oposição fundamental: Temas: Figuras: Tempo: Espaço: Papéis temáticos:	Sujeito operador: Objeto: Adjuvante: Oponente:  Operação de { CONJUNÇÃO: DISJUNÇÃO:  Manipulação: { TENTAÇÃO: INTIMIDAÇÃO: PROVOCAÇÃO: SEDUÇÃO:  Programa narrativo de base: Programas narrativos de uso: Competência: Sanção: Oposição fundamental: Temas: Figuras: Tempo: Espaço: Papéis temáticos:
--	---

Detalharemos, agora, as respostas obtidas para prosseguirmos com a análise dos dados.

Refacção dos exercícios aula 11 – parte 1

**Quadro 11** – Quadro de ocorrências – Refacção da cena *O sequestro de Tufão* (parte 1)

Cena “O sequestro do Tufão”			
	TRECHOS CITADOS PELOS ALUNOS	OCORRÊNCIAS	EM BRANCO
<b>DESTINADOR</b>	Santiago	<b>SUGERIDO</b>	0
<b>SUJEITO DE ESTADO</b>	Caminha	<b>24</b>	0
<b>SUJEITO OPERADOR</b>	Santiago	<b>SUGERIDO</b>	0
<b>OBJETO</b>	Dinheiro do Sequestro	<b>22</b>	2
<b>ADJUVANTE</b>	Carminha	<b>24</b>	0
<b>OPONENTE</b>	Carminha	<b>22</b>	2
<b>OP. CONJUNÇÃO</b>	$S_1 \cap O_1$ S <sub>1</sub> = Santiago; O <sub>1</sub> = dinheiro	<b>1</b>	0
	$S_1 \cup O_1$ S <sub>1</sub> = Santiago; O <sub>1</sub> = dinheiro	<b>15</b>	8
<b>OP. DISJUNÇÃO</b>	$S_1 \cup O_1$ S <sub>1</sub> = Tufão; O <sub>1</sub> = família	<b>10</b>	14

<b>MANIPULAÇÃO</b>	<b>TRECHOS CITADOS PELOS ALUNOS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>
<b>Tentação</b>	Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais?	<b>6</b>
	Isso é um negócio de milhões	<b>16</b>
	É isso que você quer pro seu futuro?	<b>2</b>
	eu tô te dando a chance de você ser uma boa filha pra mim	<b>1</b>
<b>Intimidação</b>	Você já faz parte disso	<b>14</b>
	eu vou te jogar no lixo outra vez	<b>11</b>
	Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais?	<b>2</b>
	É isso que você quer pro seu futuro?	<b>1</b>
<b>Provocação</b>	Você vai viver da pensãozinha mixuruca do jogador, aceitando migalhas da família toupeira?	<b>12</b>
	e você acha que tem alguma outra opção?	<b>8</b>
	É isso que você quer pro seu futuro?	<b>3</b>
	Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais?	<b>2</b>
	Nós sabemos que você não nasceu pra esquentar a barriga no fogão	<b>1</b>
	Parece que eu tô vendo você pelas ruas, sendo apontada como a esposa infiel, a ladra, que foi rejeitada no bairro, na cidade	<b>1</b>
	Até a Ágata vai acabar se afastando da mãezinha bandida	<b>2</b>
<b>Sedução</b>	Quando acabar tudo isso você vai estar longe daqui, comigo, na Sicília	<b>14</b>
	Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais?	<b>6</b>
	eu tô te dando a chance de você ser uma boa filha pra mim	<b>6</b>
	nós sabemos que você não nasceu pra esquentar a barriga no fogão	<b>3</b>
	Dez pra mim e dez pra você, Carmem Lúcia?	<b>1</b>
	É isso que você quer pro seu futuro?	<b>1</b>

<b>Cena “O sequestro do Tufão”</b>			
	<b>TRECHOS CITADOS PELOS ALUNOS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>EM BRANCO</b>
<b>PN DE BASE</b>	Sequestro de Tufão	<b>13</b>	<b>5</b>
	Convencer Carminha a participar do sequestro	<b>6</b>	
<b>PN DE USO</b>	Sequestrar o Tufão	<b>4</b>	<b>7</b>
	Usa argumentos verbais para convencer Carminha	<b>5</b>	
	Convencer Carminha a tirar informações da Ágata	<b>8</b>	
	Contratar gente especializada	<b>1</b>	
	Planejar o sequestro de Tufão	<b>1</b>	

<b>COMPETÊNCIA</b>	Saber sequestrar* Tufão *com informações da Ágata, conseguidas por Carminha – hora e local	<b>19</b>	<b>5</b>
<b>SANÇÃO</b>	Positiva – convenceu Carminha e realizou sequestro	<b>19</b>	<b>5</b>
	Negativa	<b>0</b>	
<b>TEMAS</b>	Sequestro	<b>16</b>	<b>6</b>
	Ajuda de Carminha	<b>1</b>	
	Manipulação de Carminha	<b>1</b>	
<b>FIGURAS</b>	Carminha, Ágata, Informação da Ágata	<b>6</b>	<b>11</b>
	Dinheiro	<b>8</b>	
		<b>1</b>	
	Cativeiro, lixão, praça	<b>3</b>	
	Sequestradores	<b>1</b>	
	Capuz, armas, avião	<b>2</b>	
<b>OPOSIÇÃO FUNDAMENTAL</b>	Sucesso x Falha	<b>1</b>	<b>7</b>
	Obsessão x Generosidade	<b>1</b>	
	Aprovação x Reprovação	<b>2</b>	
	Sucesso x Fracasso	<b>4</b>	
	Ambição x Generosidade	<b>5</b>	
	Riqueza x Pobreza	<b>3</b>	
	Ambição x Humildade	<b>2</b>	
	Aceitação x Negação	<b>1</b>	
	Verdade x Mentira	<b>2</b>	
<b>TEMPO</b>	Presente	<b>9</b>	<b>10</b>
	Futuro* * futuro sequestro de Tufão com informações de Ágata	<b>2</b>	
<b>ESPAÇO</b>	Casa	<b>7</b>	<b>10</b>
	Cativeiro	<b>2</b>	
	Pracinha	<b>1</b>	
	Clube do Divino	<b>2</b>	
<b>PAPÉIS TEMÁTICOS</b>	Pai, filha, bandido, bandida, mãe	<b>6</b>	<b>10</b>
	Sequestrador	<b>2</b>	
	Jogador de futebol, ex-marido	<b>2</b>	

Fonte: Elaboração da autora.

Refacção dos exercícios aula 11 – parte 2<sup>53</sup>

**Quadro 12** – Quadro de ocorrências – Refacção da cena *O sequestro de Tufão* (parte 2)

<b>Cena “O sequestro do Tufão”</b>			
	<b>TRECHOS CITADOS PELOS ALUNOS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>EM BRANCO</b>
<b>DESTINADOR</b>	Santiago	<b>SUGERIDO</b>	<b>0</b>
<b>SUJEITO DE ESTADO</b>	Tufão	<b>16</b>	<b>8</b>
<b>SUJEITO OPERADOR</b>	Sequestradores	<b>SUGERIDO</b>	

<sup>53</sup> Sete alunos não realizaram nenhum exercício da segunda parte da cena “O sequestro de Tufão”.

<b>OBJETO</b>	Dinheiro	<b>15</b>	<b>9</b>
<b>ADJUVANTE</b>	Sequestradores	<b>16</b>	<b>8</b>
<b>OPONENTE</b>	Carminha	<b>16</b>	<b>8</b>
<b>OP. DISJUNÇÃO</b>	S <sub>1</sub> U O <sub>1</sub> S <sub>1</sub> = Santiago; O <sub>1</sub> = dinheiro	<b>16</b>	<b>6</b>
	Carminha* * porque ela atrapalha o plano do sequestro	<b>2</b>	
<b>OP. CONJUNÇÃO</b>		<b>0</b>	<b>0</b>

<b>MANIPULAÇÃO</b>	<b>TRECHOS CITADOS PELOS ALUNOS</b>	<b>OCORRÊNCIAS*</b>
<b>Tentação</b>	Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais?	<b>6</b>
	Isso é um negócio de milhões	<b>16</b>
	É isso que você quer pro seu futuro?	<b>2</b>
	eu tô te dando a chance de você ser uma boa filha pra mim	<b>1</b>
<b>Intimidação</b>	Você já faz parte disso	<b>14</b>
	eu vou te jogar no lixo outra vez	<b>11</b>
	Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais?	<b>2</b>
	É isso que você quer pro seu futuro?	<b>1</b>
	Quem vai morrer primeiro: a dama ou o cavalheiro? <sup>54</sup>	<b>3</b>
<b>Provocação</b>	Você vai viver da pensãozinha mixuruca do jogador, aceitando migalhas da família toupeira?	<b>12</b>
	E você acha que tem alguma outra opção?	<b>8</b>
	É isso que você quer pro seu futuro?	<b>3</b>
	Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais?	<b>2</b>
	Nós sabemos que você não nasceu pra esquentar a barriga no fogão	<b>1</b>
	Parece que eu tô vendo você pelas ruas, sendo apontada como a esposa infiel, a ladra, que foi rejeitada no bairro, na cidade	<b>1</b>
	Até a Ágata vai acabar se afastando da mãezinha bandida	<b>2</b>
<b>Sedução</b>	Quando acabar tudo isso você vai estar longe daqui, comigo, na Sicília	<b>14</b>
	Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais?	<b>6</b>
	eu tô te dando a chance de você ser uma boa filha pra mim	<b>6</b>
	nós sabemos que você não nasceu pra esquentar a barriga no fogão	<b>3</b>
	Dez pra mim e dez pra você, Carmem Lúcia?	<b>1</b>
	É isso que você quer pro seu futuro?	<b>1</b>

<sup>54</sup> Este item foi acrescentado na realização da segunda parte dos exercícios sobre a cena “O sequestro de Tufão”. Não houve alteração nos demais.

<b>Cena “O sequestro do Tufão”</b>			
	<b>TRECHOS CITADOS PELOS ALUNOS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>EM BRANCO</b>
<b>PN DE BASE</b>	Fugir com o dinheiro do Tufão	<b>13</b>	<b>0</b>
	Manipular Carminha	<b>4</b>	
<b>PN DE USO</b>	Sequestrar o Tufão	<b>12</b>	<b>0</b>
	Dinheiro do Tufão	<b>5</b>	
<b>COMPETÊNCIA</b>	Fazer o sequestro de Tufão	<b>14</b>	<b>3</b>
	Pedir o resgate	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>SANÇÃO</b>	Negativa, pois ele não consegue o dinheiro	<b>10</b>	<b>1</b>
	Negativa, pois ele não alcança o objeto	<b>1</b>	
	Negativa, pois o sequestro não sai como planejado	<b>5</b>	
	Negativa, pois leva um tiro no pé	<b>1</b>	
<b>TEMAS</b>	Sequestro	<b>10</b>	<b>6</b>
	Falha na conclusão do plano	<b>1</b>	
<b>FIGURAS</b>	Armas, cativo, avião, carro	<b>14</b>	<b>2</b>
	Capuz, cordas	<b>11</b>	
	Sequestradores	<b>6</b>	
	Aeroporto	<b>1</b>	
	Sucesso x Fracasso	<b>8</b>	
	Ambição x Generosidade		
	Riqueza x Pobreza	<b>9</b>	
	Perdão x Culpa	<b>1</b>	
<b>TEMPO</b>	Presente	<b>14</b>	<b>5</b>
<b>ESPAÇO</b>	Clube do Divino, hangar	<b>15</b>	<b>2</b>
	Cativo	<b>3</b>	
<b>PAPÉIS TEMÁTICOS</b>	Chefe	<b>1</b>	<b>10</b>
	Sequestrador	<b>4</b>	
	Vilão, vítima	<b>1</b>	

Fonte: Elaboração da autora.

Refacção dos exercícios aula 11<sup>55</sup>

**Quadro 13** – Quadro de ocorrências – Refacção da cena *Olenka seduz Aduino*

<b>Cena “Olenka seduz Aduino”</b>			
		<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>EM BRANCO</b>
<b>DESTINADOR</b>	Beverly	<b>19</b>	<b>3</b>
	Olenka	<b>1</b>	
	Zezé	<b>2</b>	
<b>SUJEITO DE ESTADO</b>	Aduino	<b>23</b>	
<b>SUJEITO OPERADOR</b>	Olenka	<b>23</b>	
<b>OBJETO</b>	Amor de Aduino	<b>23</b>	
<b>ADJUVANTE</b>	Beverly	<b>17</b>	<b>2</b>
	Zezé	<b>16</b>	
<b>OPONENTE</b>	Aduino	<b>18</b>	<b>2</b>

<sup>55</sup> Dois alunos não realizaram nenhum exercício da segunda parte da cena “Olenka seduz Aduino”.

<b>OP. CONJUNÇÃO</b>	$S_1 \cap O_1$ S <sub>1</sub> = Olenka; O <sub>1</sub> = amor de Adauto	<b>21</b>	<b>4</b>
<b>OP. DISJUNÇÃO</b>	$S_1 \cup O_1$ S <sub>1</sub> = Olenka; O <sub>1</sub> = amor de Adauto	<b>0</b>	<b>0</b>

<b>MANIPULAÇÃO</b>	<b>Trechos citados pelos alunos</b>	<b>OCORRÊNCIAS<sup>56</sup></b>
<b>Tentação</b>	*	<b>9</b>
	Os alunos assinalaram os tipos de manipulação	
<b>Intimidação</b>	0	<b>0</b>
<b>Provocação</b>	Provoca com vestido curto da Muricy	<b>8</b>
<b>Sedução</b>	Ela é sexy e usa a fantasia dele	<b>18</b>

<b>Cena “Olenka seduz Adauto”</b>			
		<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>EM BRANCO</b>
<b>PN DE BASE</b>	Ficar com Adauto	<b>21</b>	<b>4</b>
<b>PN DE USO</b>	Assemelhar-se a Muricy	<b>12</b>	<b>4</b>
	Realizar as fantasias do Adauto	<b>20</b>	
<b>COMPETÊNCIA</b>	Saber os pontos fracos do Adauto	<b>12</b>	<b>4</b>
	Saber assemelhar-se a Muricy	<b>9</b>	
<b>SANÇÃO</b>	Positiva – consegue ficar com Adauto	<b>20</b>	<b>5</b>
<b>TEMAS</b>	Amor	<b>13</b>	<b>10</b>
	Sedução	<b>5</b>	
<b>FIGURAS</b>	Vestido, maquiagem, cabelo,	<b>17</b>	<b>3</b>
	Bolo	<b>13</b>	
	Avental	<b>8</b>	
	Corpo	<b>1</b>	
<b>TEMPO</b>	Presente e passado	<b>10</b>	<b>3</b>
	Passado	<b>4</b>	
	Flashback	<b>1</b>	
	Presente	<b>1</b>	
	Futuro	<b>2</b>	
<b>ESPAÇO</b>	Cozinha	<b>16</b>	<b>4</b>
	Barzinho	<b>4</b>	
<b>PAPÉIS TEMÁTICOS</b>	Ex-jogador	<b>13</b>	<b>4</b>
	Cabeleireira	<b>13</b>	
	Namorado	<b>9</b>	
	Gari	<b>7</b>	
	Amigo	<b>9</b>	

Fonte: Elaboração da autora.

Considerarei a refacção satisfatória, já que boa parte dos alunos mostrou-se empenhada na resolução dos exercícios. No nível narrativo, mesmo considerando que houve a facilitação das respostas por meio de sugestões dadas

<sup>56</sup> Cinco alunos não fizeram esta parte do exercício.

previamente por mim, observa-se maior compreensão quanto à diferença entre sujeito de estado e sujeito operador. Ainda no nível narrativo, a conquista mais relevante foi o maior número de acertos de respostas sobre a hierarquia dos programas, de uso e de base. Também avaliei como positiva a proposição de temas, a partir de figuras presentes nos diálogos e também na expressão visual.

#### 4.12 ENCONTRO 12

Partindo do pressuposto de que o conhecimento construído pelos sujeitos da pesquisa pareceu contemplar minhas expectativas, pretendia, no décimo segundo encontro e nos dois seguintes, verificar se a turma conseguiria elaborar e expressar a síntese do conteúdo adquirido nas aulas anteriores. Vejamos a atividade:

#### Cap. 04-10-2012 cena: Carminha convence Lúcio a se livrar de Max

**LÚCIO:** Que é isso, Carminha, não sou assassino, não

**CARMINHA:** Nem eu... você não vai ter que matar ninguém, cara. Você não vai atirar, não vai mexer com faca, nada... só vai afundar um barco... meia dúzia de marretada no casco e pronto! Antes disso, eu vou dar uma bola pra ele; ele vai dormir lá dentro... ele não vai sentir nada

**LÚCIO:** Não sei não, Carminha

**CARMINHA:** Como não sei não? Que isso, cara, você quer ser alguém na vida? Ou você quer passar o resto dos teus dias grudando suas costas nessa porcaria de sofá? Aqui... tua prova de fogo. Depois dessa, a gente vai tá junto e misturado... a gente vai ser cúmplice pro resto da vida

**LÚCIO:** É que matar alguém não é que nem matar um cachorro

**CARMINHA:** chchchchch, não repete essa palavra... você vai tá fazendo justiça. Ele tentou acabar com você, vacilou, não conseguiu... agora é sua vez, mermão! A vida é assim, quem não faz, toma!... acha que não dá conta, é isso? Tá com medo? Arrumo outra pessoa, não tem problema... E aí? Hum?

**JANAÍNA:** Lúcio? Lúcio?

**LÚCIO:** ah, não...

**JANAÍNA:** Que que você tá fazendo com essa mulher, meu filho?... Cê tá proibido de entrar nesse carro... volta já pra casa!

**LÚCIO:** Não volto! E se marcar, não volto nunca mais!

**JANAÍNA:** Meu filho, Lúcio, me escuta, me escuta, Lúcio, por favor! Lúcio! Lúcio! Lúcio!

**LÚCIO:**... ai, meu Deus, me ajuda... ajuda o meu filho... livra ele dessa bruxa!

#### Exercício:

1) Apoiando-se no diálogo transcrito, monte seus campos lexicais.

Exibi a cena intitulada “Carminha convence Lúcio a se livrar de Max<sup>57</sup>”, veiculada dia 04 de outubro de 2012 e entreguei-lhes, juntamente com a transcrição do diálogo, uma folha dividida em tabelas, contendo as categorias de pessoa, tempo e espaço (apêndice C). Vinte e seis alunos fizeram o exercício, cujas respostas seguem abaixo:

**Quadro 14** – Quadro de ocorrências – Campos lexicais da cena *Carminha convence Lúcio a se livrar de Max*

<b>ASSASSINATO</b>	<b>OC</b>	<b>JUSTIÇA</b>	<b>OC</b>	<b>FAMÍLIA</b>	<b>OC</b>	<b>MANIPULAÇÃO</b>	<b>OC</b>
Arma	1	Ele tentou acabar com você	1	Filho	6	Tá com medo?	1
Faca	5	Quem não faz, toma	1	Mãe	3	Ele não vai sentir nada	1
Marretada	7	Agora é a sua vez	1	Lúcio		Você quer quer alguém na vida?	4
Prova de fogo	1	Proibido	1	Esposa	2	Você vai tá fazendo justiça	6
Cúmplice	2			Amante	2	Agora é a sua vez	1
Afundar o barco	2					Prova de fogo	1
Não vai sentir nada	1					Cúmplice pro resto da vida	1
Matar alguém	5					Não volto nunca mais	1
Atirar	5					Outra pessoa	3
<b>MEDO</b>		<b>CRIME</b>		<b>OBJETO</b>		<b>SENTIMENTO</b>	
É que matar alguém não é que nem matar um cachorro	2	Matar ninguém	4	Faca	9	Medo	2
		Mexer com faca	5	Sofá	6	Insegurança	1
<b>ARMAS</b>		Cúmplice		Barco	4	Tentação	1
Faca	3	Acabar com você		Carro	2	Desespero	1
Marreta	2	Assassino	4	Casa	1		
		Atirar	5	Marreta	1		
		Marretada	5				
		Afundar o barco	3				
<b>TEMA</b>		<b>INDECISÃO</b>		<b>PERSUASÃO</b>		<b>AMEAÇA</b>	
Suicídio	1	Não sei não	1	Não vai ter que matar ninguém	1	Não volto nunca mais	1
Crime	2	É que matar alguém não é	1	Não vai atirar	1	Arrumo outra pessoa	1

<sup>57</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 12, anexo 1.

		que nem matar um cachorro					
Assassinato	1			Mexer com faca	1	Você tá proibido de entrar nesse carro	1
Justiça	1	<b>FÉ/CRENÇA</b>		Bola pra ele	1	Volta já pra casa	1
Morte	3	Ai, meu Deus, me ajuda	2	Não vai sentir nada	1		
Violência	1	Livra ele dessa bruxa	1	Como não sei não?	1		
				Você quer quer alguém na vida?	1		
<b>PROFISSÃO</b>		<b>TRABALHO</b>		Prova de fogo	1		
Assassino	3	Matar	1	Junto e misturado	1		
				Fazendo justiça	1		
				Agora é sua vez	1		
<b>ATOR</b>		<b>TEMPO</b>		<b>ESPAÇO</b>		<b>GÍRIA</b>	
Max	19	Presente	3	Carro	17	Mermão	3
Carminha	26	Agora	3	Barco	17	Cê	3
Lúcio	26	Resto da vida	19	Lá dentro	3	E aí, cara, vacilou	3
Janaína	26	Nunca mais	14	Sofá	9	Junto e misturado	2
Mulher	10	Depois	3	Casa	22	<b>PROVOCAÇÃO</b>	
Outra pessoa	4	Já		Rua	12	Tá com medo	4
Bruxa	9	Fazendo		Sala	2	Arrumo outra pessoa	3
Alguém	2	Resto dos seus dias	10			Não conseguir	1
Ele	3	Já	2	<b>TRANSPORTE</b>		Não dá conta	3
Ela	3	Dormir	1	Barco	1	Vacilou	1
Cara	3			Carro	1	Alguém na vida	1
Assassino	2					Passar o resto dos seus dias nessa porcaria de sofá	1
Cúmplice	3					Junto e misturado	1
Amante	3					Meia dúzia de marretada	1
Filho	5						
Cachorro	1						
<b>MORTE</b>		<b>DESISTÊNCIA</b>		<b>APELIDO</b>		<b>INSTRUMENTO</b>	
Justiça	1	Vacilou	1	Bruxa	1	Faca	1
Acabar	2	Amarelou	1	Mermão	1	Marreta	1
Morrer	2	Proibir	1	Max	1		
Assassinato	1	Cúmplice	1				

Marretada	1						
Afundar o barco	1						
Atirar	1						
Faca	1						
<b>VEÍCULO</b>		<b>ATO</b>		<b>DESESPERO</b>		<b>MÁGOA</b>	
Carro	1	Atirar	1	Ai, meu Deus, me ajuda	1	Ele tentou acabar com você	1
Barco	1	Mexer	1	Ajuda meu filho	1		
		Matar	1	Livra ele	1		
		Marretada	1				
		Dormir	1				
		Afundar	1				
		Faz	1				
		Toma	1				

**Fonte:** Elaboração da autora.

Concluimos, com esse exercício, que os antropônimos continuam sendo grande maioria no campo do ator. Os substantivos e adjetivos – outras formas de denominação presentes no texto – mulher e bruxa foram as mais citadas, com, respectivamente, 10 e 9 ocorrências.

A representação do visual pode ser verificada no campo do "espaço", na presença dos lexemas *rua* e *sala*. Essas figuras não foram mencionadas no diálogo. Os alunos as reconheceram através da composição espacial da cena em questão.

No campo das armas, há menção sobre o objeto "marreta", reconstituído por pressuposição lógica, pois o diálogo só traz "marretada".

Alguns temas, como justiça, trabalho, ameaça, desistência, ato, desespero, veículo, apelido, instrumento e persuasão foram citados por apenas um aluno. O exercício com campos lexicais mostra que nem sempre os resultados são uniformes. Como se trata de um tipo de segmentação que inclui certa dose de subjetividade, raramente há consenso no que se refere aos hiperônimos e a repartição dos campos, pois cada aluno tem seu próprio sistema de organização cognitiva, frente aos elementos do mundo sensível. Porém, conforme já dito anteriormente, o caráter subjetivo não diminui a validade do processo.

#### 4.13 ENCONTRO 13

Nessa aula, realizei com a turma uma breve retomada dos campos lexicais, destacando, principalmente, a categoria de pessoa, conduzindo o aluno à reflexão de sua própria prática. Não retomei o exercício do encontro anterior, pois, como essa aula tinha duração mais curta (apenas 40 minutos), planejei construir coletivamente o conhecimento da prática dos campos lexicais, chamando a atenção para a reorganização textual (LIMOLI; MENDONÇA, 2012) que o método propicia.

Como texto de apoio, entreguei-lhes a letra da música “Depois” (anexo F), tema dos personagens Nina (Débora Falabella) e Jorginho (Cauã Reymond), de *Avenida Brasil* e composta e interpretada pela cantora Marisa Monte. Após a exibição do videoclipe da música<sup>58</sup> – muitos alunos não conheciam a intérprete, somente suas canções – passei para a realização do exercício.

Cabe aqui ressaltar que o texto em questão foi escolhido por fazer parte da trilha sonora da novela investigada – para não nos afastarmos do universo telenovelistico – e a letra não traz nenhum antropônimo em sua composição. Os exercícios realizados no quinto e décimo segundo encontros, como se pode observar, no tocante ao campo do ator, foram essencialmente organizados com base nos antropônimos. Os alunos não foram além dessa categoria, salvo algumas exceções.

Iniciei o trabalho pelas categorias actoriais e espaciotemporais, levantadas pelos próprios alunos. Chamou-me a atenção o fato de que eles não tiveram dificuldade em apontar as figuras para o campo do ator, diferentemente do que eu esperava:

#### Quadro 15 – Quadro de ocorrências – Campos lexicais de ordem actorial

ATOR		
Casais	Eu	Seus
Nós	Tu	Meu bem
Você	Nosso	Meu
Nós dois	Mim	Ninguém
Nos	Outro alguém	

**Fonte:** Elaboração da autora.

<sup>58</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 13, anexo 1.

Pedi aos alunos que observassem a letra da música e manifestassem suas impressões de leitura. Alguns disseram que notaram algo diferente na letra da música, mas não conseguiram se expressar; outros perceberam que não aparecia o "nome de ninguém" e concluíram que fica estranho um campo de personagem sem "nomes de personagem". Aproveitei-me da situação de interação e reflexão e perguntei, em tom mais descontraído, por que apenas poucos, ao responder os exercícios das aulas anteriores, não mencionaram as demais formas de referência no campo do personagem, da mesma forma que tinham acabado de fazer no exercício. Todos riram, mas ninguém quis comentar o assunto.

Em seguida, a turma passou para a categoria temporal. Fui à lousa e escrevi "tempo", e deixei que eles me dissessem todas as palavras que se encaixavam nesse conjunto. Logo no início, alguns alunos perceberam que havia não só o tempo presente no texto, mas também passado e futuro. Todos concluíram, sem minha intervenção, que deveríamos decompor o campo "tempo" em três sub-campos: presente, passado e futuro. Voltei para a lousa e o fiz, como me foi sugerido. Os alunos ditavam e eu seguia completando a tabela na lousa:

**Quadro 16** – Quadro de ocorrências – Campos lexicais de ordem temporal

<b>TEMPO</b>		
<b>PRESENTE</b>	<b>PASSADO</b>	<b>FUTURO</b>
Quero	Esperando	Planos
Preciso	Tantos anos	Seja feliz
Depois	Abandonamos	Acompanhar
	Madrugada	Vou trocar
	Arrastar-me	Hei de ser
	Tentamos	Vou conseguir
	Tivemos	Futuro pra nós
	Memória	Vou conseguir
	Viraste-me	
	Fizemos	
	Foi bom	

**Fonte:** Elaboração da autora.

Aproveitei o momento para levá-los a refletir sobre a enunciação do texto. Não foi difícil fazê-los perceber que era possível, a partir do enunciado "Quero que você seja feliz", estabelecer as relações de concomitância, anterioridade e posterioridade que caracterizam a "história" narrada pela canção.

Passamos para a categoria de espaço. Notei que os alunos não tiveram dificuldade na realização desta tarefa e até os estudantes mais tímidos ou menos falantes participaram ativamente da aula.

**Quadro 17** – Quadro de ocorrências – Campos lexicais de ordem espacial

<b>ESPAÇO</b>
No chão
Memória
Histórias
Retratos

**Fonte:** Elaboração da autora.

Depois de terminada a varredura do texto, no tocante aos seus agrupamentos mais presumíveis, iniciamos a outra etapa, relativamente mais laboriosa, pois é o texto que guia, também, a montagem dos demais campos lexicais. Para o alunado, em geral, é supostamente mais fácil identificar quem são os personagens e em que tempo e lugar se passa determinada narrativa.

Antes de fornecer algumas pistas sobre novos possíveis campos, esperei que algum "audacioso" iniciasse a segunda parte, por assim dizer, da aula. Como isso não aconteceu, questionei-lhes sobre o que tratava o texto. Muitos responderam que o texto falava de liberdade. Escrevi, então, a palavra liberdade na lousa e, imediatamente, foram levantados lexemas para o campo escolhido, como se pode notar abaixo:

**Quadro 18** – Quadro de ocorrências – Campos lexicais do tema *Liberdade*

<b>LIBERDADE</b>
Ter liberdade
Amar à vontade
Outro alguém
Viva sem mim

**Fonte:** Elaboração da autora.

**Quadro 19** – Quadro de ocorrências – levantamento dos campos lexicais

<b>SENTIMENTO</b>	<b>TRAIÇÃO</b>	<b>ACEITAÇÃO</b>	<b>RECUSA</b>
Feliz	Sem trair	Não podemos negar	Não deu resposta
	Virar às costas	Aceitarmos os fatos	Virar às costas
	Outro alguém	Já passou nosso tempo	
		Preciso escutar	
<b>DESILUSÃO/ DEENCANTO</b>	<b>MAGIA/ ENCANTAMENTO</b>	<b>AMOR</b>	<b>LEMBRANÇA</b>
Desenganos	Fazer planos	Casais	Pra ficar na memória
Nos abandonamos	Sonhar	Meu bem	Retratos
Passou nosso tempo	Já tivemos momentos	Amar	Nos acompanhar
Não me deu as respostas	Futuro	Já tivemos momentos	Já tivemos momentos
	Fizemos história		Foi bom
	Foi bom		

**Fonte:** Elaboração da autora.

Para finalizar a aula, sem nos esquecer do nível narrativo, perguntei-lhes qual seria a oposição fundamental do texto, tendo sido escolhida União x Separação.

Pude notar, com o desenvolvimento da atividade acima descrita, que os alunos não apresentaram dificuldades e realizaram facilmente os exercícios. Concluí que o método de segmentação do texto em campos lexicais contribuiu significativamente para o processo de interação do aluno com o texto.

#### 4.14 ENCONTRO 14

Para nosso penúltimo encontro, detive-me apenas na realização de exercícios sobre o nível narrativo e montagem dos campos lexicais. As tarefas foram feitas individualmente, em folha de papel almaço – o que, curiosamente, causou certo espanto, pois a turma alegou que há muito tempo não tinham contato com esse tipo de papel; alguns acharam que almaço nem existia mais!

A cena "Carminha convence Lúcio a se livrar de Max<sup>59</sup>", exibida em 04 de outubro de 2012, foi o texto escolhido para a realização da tarefa. Escolhi, propositalmente, a mesma cena do décimo segundo encontro, a fim de constatar se os alunos haviam amadurecido na escolha dos temas dos campos lexicais e haviam

<sup>59</sup> Anexo em DVD. Arquivo ENCONTRO 14, anexo 1.

compreendido o esquema básico do nível narrativo. Vinte e dois alunos fizeram os exercícios, cujas respostas são apresentadas a seguir:

**Quadro 20** – Quadro de ocorrências – Refacção dos campos lexicais da cena *Carminha convence Lúcio a se livrar de Max*

<b>MONTAGEM DOS CAMPOS LEXICAIS</b>							
<b>ATOR</b>	<b>OC</b>	<b>TEMPO</b>	<b>OC</b>	<b>ESPAÇO</b>	<b>O C</b>	<b>PARCERIA</b>	<b>OC</b>
Max	22	Presente		Carro	19	Junto e misturado	16
Carminha	22	Agora	4	Barco	22	Cúmplice	15
Lúcio	22	Resto da vida	17	Lá dentro	10	A gente	5
Janaína	22	Nunca mais	19	Sofá	17	Outra pessoa	
Mulher	16	Depois	10	Casa	20	Com essa mulher	4
Eu	11	Dormir	3	Rua			
Você	15	Tentou	7	Sala			
Ninguém	13	Já	11	Casco			
Ele	14	Fazendo	7				
Ela	12	Resto dos seus dias	18				
Cara	13	Antes disso	9				
Tua	9	Vou	6				
A gente	10	Quer ser	5				
Meu	9	Vai	8			<b>INDECISÃO</b>	
Pessoa	12					Não sei, não	
Bruxa	17					Matar alguém não é que nem matar um cachorro	
Alguém	10						
Cachorro	17						
Sua	8						
Filho	15						
Assassino	11						
Cúmplice	8						
Amante	7						
Mermão	11						
<b>FAMÍLIA</b>		<b>CRIME</b>		<b>ASSASSINAT O</b>		<b>ARMAS</b>	
Filho	19	Matar ninguém	15	Assassino	7	Faca	5
Meu Deus		Atirar	9	Atirar	8	Marreta	5
		Mexer com faca	10	Matar alguém	8	Fogo	2
		Cúmplice		Faca	9	Atirar	2
		Acabar com você	3	Arma			
		Assassino	9	Dar uma bola	2		
		Afundar o barco	7	Marretada	4		
		Marretada	6	Prova de fogo	3		
		Proibido	2	Cúmplice	4		
		Matar um cachorro	3	Afundar o barco	7		
				Não vai sentir nada			
				Matar um cachorro	2		

				Fazer justiça	2		
				Acabar com você	3		
<b>PROIBIÇÃO</b>		<b>AMEAÇA</b>		<b>SUCESSO</b>		<b>FRACASSO</b>	
Não vai		Tá com medo	8	Ser alguém na vida	18	Passar o resto dos teus dias	16
Não repete	5	Não dá conta	9	Justiça	8	Grudando as costas no sofá	15
Não faz		Arrumar outra pessoa	8			Quem não faz, toma	7
Não		Quem não faz, toma	4			Não dá conta	2
Cê tá proibido	17	Não volto nunca mais	4			Vacilou	2
Chchchchc	9	Não repete	2			Não conseguiu	3
		Acabar com você					
<b>APELO</b>		<b>DESOBEDIÊNCIA</b>		<b>OBEDIÊNCIA</b>		<b>FÉ</b>	
Lúcio, me escuta	7	Não volto nunca mais	13	Proibido de entrar	2	Meu Deus, me ajuda	10
Por favor	6	Volta já pra casa		Me escuta	3	Justiça	
Ai meu Deus, me ajuda	11	Me escuta		Volta já pra casa	6	Livra ele	4
Ajuda meu filho	7						
Livra ele dessa bruxa	4						
<b>BRUTALIDADE</b>		<b>PLANO</b>		<b>PERSUASÃO</b>		<b>PROVOCAÇÃO</b>	
Marretada		Meia dúzia de marretada		Não vai ter que matar ninguém		Tá com medo	
Atirar		Vou dar uma bola pra ele		Não vai atirar		Acha que não dá conta	
Assassino		Ele vai dormir lá dentro		Não vai mexer com faca			
				Só vai			
				Bola pra ele			
				Não vai sentir nada			
				Como não sei não?			
				Você quer quer alguém na vida?			
				Prova de fogo			
				A gente tá junto e misturado			
				Fazendo justiça			
				Agora é sua vez			

Fonte: Elaboração da autora.

O resultado da construção da análise narrativa dos vinte e dois alunos pode ser observado a seguir:

---

### PN DE BASE: MATAR MAX

---

- Destinator: 22 alunos responderam Carminha
- Sujeito operador: 22 responderam Lúcio
- Sujeito de estado: 19 responderam Max; 1 respondeu Carminha e 2 responderam Lúcio
- Objeto: 13 responderam “afundar o barco do Max com ele dentro”; 9 responderam “matar Max
- Papéis temáticos: 7 responderam "assassino, cúmplice e parceiro"; 1 respondeu "assassino, cúmplice e vítima"; 13 responderam "assassino e cúmplice"; 1 respondeu "assassino, parceiro e comparsa",

---

### PN DE USO: CONVENCER LÚCIO A PARTICIPAR DO CRIME

---

- Destinator: 22 alunos responderam Carminha
- Sujeito operador: 20 responderam Carminha e 2 responderam Lúcio
- Sujeito de estado: 22 responderam Lúcio
- Objeto: 20 responderam “convencer Lúcio a matar Max”; 2 não responderam
- Oponente: 12 responderam "medo de Lúcio" e 10 não responderam
- Manipulação:
  - Tentação:** 9 responderam "você quer ser alguém na vida?"; 8 responderam "a gente vai tá junto e misturado"; 2 responderam "você quer ser alguém na vida?" e "a gente tá junto e misturado"; 1 respondeu "ele não vai sentir nada"; "você quer ser alguém na vida?" e "a gente vai tá junto e misturado" e 2 não responderam

**Intimidação:** 1 pessoa respondeu "acha que não dá conta, é isso?"; 15 responderam "Tá com medo? Arrumo outra pessoa, não tem problema"; 2 pessoas responderam "acha que não dá conta, é isso?" e "Tá com medo? Arrumo outra pessoa, não tem problema" e 4 não responderam

**Provocação:** 19 responderam "Ou você quer passar o resto dos teus dias grudando suas costas nessa porcaria de sofá?"; 1 respondeu "Ou você quer passar o resto dos teus dias grudando suas costas nessa porcaria de sofá?" e "Ele tentou acabar com você, vacilou, não conseguiu..." e 2 não responderam

**Sedução:** 7 responderam "a gente vai tá junto e misturado"; 3 responderam "a vida é assim, quem não faz, toma!"; 6 responderam "você não vai ter que matar ninguém, cara" e 6 não responderam

- Temporalização: 17 responderam "futuro e presente"; 2 responderam "presente" e 3 não responderam
- Espacialização: 21 responderam "casa do Lúcio" e 1 não respondeu
- Sanção: 21 responderam "positiva, pois Carminha conseguiu convencer Lúcio" e 1 não respondeu
- Papéis temáticos: 9 responderam "assassino, cúmplice e parceiro"; 11 responderam "assassino e cúmplice" e 2 não responderam
- Temas: *assassinato* – 20 ocorrências; 2 não responderam.
- Figuras: *faca* – 10 ocorrências; *marretada no casco* – 7 ocorrências; *bola pra ele* – 4 ocorrência e 1 não respondeu.

---

**PN DE USO: IMPEDIR LÚCIO DE PARTICIPAR DO CRIME**

---

- Destinator: 22 alunos responderam Janaína
- Sujeito operador: 21 responderam Janaína e 1 não respondeu
- Sujeito de estado: 22 responderam Lúcio
- Objeto: 22 responderam "impedir Lúcio de sair com Carminha";
- Oponente: 22 responderam "Carminha"

- Manipulação:
  - **Intimidação:** 22 pessoas responderam "Cê tá proibido de entrar nesse carro... volta já pra casa!"
- Temporalização: 21 responderam "presente"; e 1 não respondeu
- Espacialização: 15 responderam "rua" e 7 responderam "calçada"
- Sanção: 22 responderam "negativa, pois Janaína não conseguiu impedir Lúcio de ir com Carminha
- Papéis temáticos: 12 responderam "mãe e filho"; 1 respondeu "mãe, mulher e filho" e 8 responderam "mãe, filho e assassino"
- Tema: *desespero* – 09 ocorrências; *desobediência* – 11 ocorrências e 2 não responderam.
- Oposição fundamental: *obediência x desobediência* – 15 ocorrências; *sucesso x fracasso* – 7 ocorrências

Tanto pelo debate ocorrido em sala de aula, quanto em função do resultado das tarefas, constatei que os alunos demonstraram compreensão global do nível narrativo e mostraram amadurecimento nos exercícios de agrupamento lexicográfico. Das folhas de respostas recebidas referentes à cena "Carminha convence Lúcio a se livrar de Max", alcançamos um índice de 98% de itens respondidos, panorama bem diferente do décimo encontro, no qual somente em uma folha de exercício encontrei os itens respondidos. Podemos dizer, então, que o interesse pela disciplina e o empenho no cumprimento do dever cresceram com o andamento das aulas.

O fato de eles terem identificado Carminha como destinador, com índice de 100% de acerto, mostra que houve uma compreensão satisfatória do fazer-manipulador. Outro aspecto a ser comentado diz respeito à distinção entre destinador e sujeito operador. No décimo encontro, constatamos que a turma não notou a diferença entre quem faz (sujeito operador) e quem faz-fazer (destinador). Com a tabulação dos novos dados, verificamos que confusão foi sanada, pois concluímos que houve uma percepção da existência de uma hierarquia entre os programas de manipulação e performance.

Outro avanço que me fez refletir compete ao nível fundamental. O desenvolvimento de atividades com campos lexicais refletiu positivamente na apreensão da semântica do nível fundamental. Conforme Limoli e Mendonça (2012, p. 01):

Além de facilitar o entendimento das articulações discursivas, tanto no plano semântico, como no plano sintático, o levantamento lexical e sua organização fornecem, também, importantes informações para o tratamento do nível fundamental. A leitura efetuada busca, assim, mostrar uma estratégia simples e um método seguro para o acesso à figuratividade [...].

Esse trabalho propiciou aos alunos uma maior capacidade de reconhecer as "categorias semânticas que estão na base de um texto" (FIORIN, 2005, p. 21). Além disso, a prática de sequencialização e da montagem dos campos lexicais mostraram-se, novamente, eficazes para a obtenção de melhores resultados na análise das narrativas.

#### 4.15 ENCONTRO 15

Conforme acordado com a escola que acolheu nossa pesquisa, o décimo quinto encontro foi o último. Curiosamente, não trouxe para a turma a última cena de novela; não findei os encontros com o sempre e tão esperado "dia do capítulo final", mas foi assim que me senti – e posso, com propriedade, dizer que os alunos também – em dia de grande expectativa, mesmo que com uma abordagem diferente.

A aula foi concebida com o propósito de trabalhar a competência de leitura dos alunos, no que se refere às imagens. Acompanhamos, em "Avenida Brasil", o drama amoroso dos personagens Nina e Jorginho; as falcatruas de Nilo; os segredos e mistérios de Mãe Lucinda; a exploração do trabalho infantil, etc., em um grande cenário: um lixão. Até uma das cenas mais aguardadas pelo público, o reencontro amoroso de Rita e Batata, foi romanticamente vivido no local.

Mas, como sabemos, nem mesmo na Cidade Maravilhosa os lixões são ficção de novela. Foi anunciado, para 2012, o fechamento do lixão do Jardim Gramacho – fonte de inspiração para o depósito de Avenida Brasil – o maior da América Latina, conhecido por meio do documentário "Lixo Extraordinário", que

retrata o trabalho do artista plástico Vik Muniz, responsável, também, pela abertura da novela *Passione*.

Trouxemos para primeira discussão em sala de aula imagens reais de um depósito de lixo em Belford Roxo, município do Estado do Rio de Janeiro, que estava sem coleta de lixo desde o primeiro turno da eleição municipal, ou seja, 07 de outubro de 2012; imagens da abertura da telenovela *Passione* e uma matéria da revista UNESPCiência, que trata do fim dos lixões no Brasil e a Copa do Mundo de 2014.

As imagens a seguir foram editadas – excluindo-se delas o título e comentário – e exibidas em projetor, para que não se perdesse a qualidade e a resolução. Em seguida, passamos para a discussão de cada uma, individualmente.

**FIGURA 63 – Lixão Da Carminha Seq 1**



Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 64 – Lixão da Carminha Seq 2**



Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 65 – Lixão da Carminha Seq 3**



Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 66 – Lixão da Carminha Seq 4**



Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 67 – Lixão da Carminha Seq 5**

Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 68 – Lixão da Carminha Seq 6**

Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 69 – Lixão da Carminha Seq 7**

Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 70 – Lixão da Carminha Seq 8**

Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 71 – Lixão da Carminha Seq 9**

Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

**Figura 72 – Lixão da Carminha Seq 10**

Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

Pedi aos alunos que me dissessem tudo aquilo que pensavam ao ver a imagem 63; quais temas eles poderiam extrair da figura. As respostas foram sujeira, lixo, mau cheiro, perigo para saúde e doença. Indaguei o motivo pelo qual evocaram o mau cheiro e um dos meninos respondeu que estava saindo fumaça do lixo e que, com certeza, era mal-cheirosa. Perguntei-lhes que lugar era aquele e a grande maioria considerou ser um lixão; somente um aluno, mais observador, disse

que parecia uma *data*<sup>60</sup>, que foi usada para descarte ilegal de lixo, pois era possível reconhecer asfalto, carros e algumas casas parecidas com estabelecimentos comerciais.

Em relação à figura 64, perguntei-lhes o que aquele casal estava fazendo naquele local. Muitos disseram que deveriam ser moradores da cidade, e que foram entrevistados para a reportagem. Questionei, novamente, se eles realmente achavam que aquele casal passou ali, naquele momento e, aproximadamente, quatro ou cinco alunos acharam que não, porque estavam muito "arrumadinhos"; refletiram, então, sobre uma possível contratação de figurantes, pela equipe de reportagem, para demonstrar o descaso da prefeitura com um local onde vivem famílias, crianças pequenas, etc. Refletimos, juntos, sobre a separação comumente admitida entre a ficção e a pretensa "realidade" na TV, que inclui os telejornais e programas de *reality show*.

Os alunos consideraram que o "senhor da carriola" (figura 65) estava jogando mais lixo no terreno, devido à posição de seu braço, cujos músculos traduziam a força que ele fez para levantá-la; além disso, na imagem aparecia lixo caindo do carrinho de mão. Interferi, nesse momento, e perguntei se eles notaram alguma diferença entre as imagens 64 e 65, mas ninguém comentou nada. Pouco a pouco, alguns observaram que a foto 65 havia sido tirada com o recurso de aproximação com zoom, e a maioria concordou com a observação. Questionei, novamente, se alguém conseguia comentar se havia diferença de sentido entre as imagens supracitadas. Uma aluna explicou que a foto 65 mostrava um flagrante, o ato de uma pessoa, como se fosse para prestar atenção somente no senhor, diferentemente da 64, que mostrava um ambiente inteiro.

Na figura 66, a turma disse que se tratava de uma banca de frutas, que não devia vender muito, pois sua localização era ruim – ficava bem em frente ao lixo – e que aqueles pratinhos continham sementes de mamão. Quando lhes revelei a legenda da foto e eles souberam que os pratinhos coloridos estavam repletos de mosquitos, houve um alvoroço geral! Um aluno disse que a reportagem teve que apelar (sic) para algo que causasse nojo nos leitores, para que a notícia tivesse mais visibilidade.

---

<sup>60</sup> Na variante do português paranaense, "data" é o sinônimo mais usual para "terreno".

Em seguida, os alunos teceram breve comentário sobre a imagem 67, citando apenas o péssimo "cartão de visitas da cidade", alegando que, por onde passa o ônibus, seus passageiros só veem lixo. Pedi-lhes, então, que dividissem a imagem em duas metades, que mostrassem ideias ou sentidos opostos. Rapidamente, houve uma proposta para que a imagem fosse cortada na diagonal, com uma linha coincidente com a margem da rodovia. Do lado direito da foto, ficaram os carros e ônibus; do lado oposto, o lixo acumulado:

**Figura 73** – Lixão da Carminha segmentado, segundo proposta dos alunos



Pedi-lhes que dessem nomes à oposição visual resultante da segmentação da imagem e obtive diversas respostas: pobre x rico, abandono x progresso, sujeira x limpeza, parado x em movimento. Finalizei o trabalho sobre essa imagem perguntando-lhes qual teria sido o posicionamento do fotógrafo ao tirar a foto. Imediatamente, com minha autorização, um aluno levantou-se e colocou-se diante da imagem projetada, calculando o posicionamento do fotógrafo. Para provocar maior discussão, perguntei-lhes como teria sido o resultado se a foto tivesse sido tirada do ônibus e, depois de dizerem que a imagem "ficaria ruim", perceberam, também, que a oposição de sentido seria perdida.

Dando continuidade à sequência de imagens, perguntei-lhes qual o provável local da figura 68. Praticamente todos os alunos responderam que deveria ser um hospital, pois se lia a inscrição "lixo hospitalar" em frente ao estabelecimento:

**Figura 74** – Lixão da Carminha: Detalhe



Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

Antes de tecer comentários sobre o local em questão, projetei a imagem 69, na qual aparecem dois meninos, com mochilas nas costas. Os alunos não demoraram a perceber que se tratava de uma escola e mostraram-se indignados com a situação. Mostrei a foto original, não editada, cuja legenda trazia dados sobre a escola, como se pode notar a seguir:

**Figura 75** – Lixão da Carminha: Escola Municipal



Fonte: <http://noticias.uol.com.br>

Estabeleceu-se breve discussão sobre a dificuldade que os alunos da Escola Municipal José Mariano dos Passos enfrentam para conseguir estudar: mau cheiro, principalmente na “hora da merenda”, risco de doenças, etc.

Houve unanimidade na leitura da figura 71. Os alunos disseram que aquela criança da foto estava, provavelmente, com alergia ao lixo. Perguntei por que

não víamos o rosto do menino, e uma aluna respondeu que a foto foi tirada para o leitor prestar atenção somente na barriga dele, onde estava o problema. A figura seguinte (72) mostra o mesmo menino no colo da mãe. A legenda da foto diz: “Davi dos Santos Avelino, 3, que costuma brincar na rua onde há duas grandes pilha de lixo [...] foi diagnosticado com micose [...]”. O debate pautou-se sobre um possível descuido (ou falta de informação) da mãe, de deixar o filho brincar na pilha de lixo, ou próximo a ela.

Expus, em seguida, *frames* da abertura de *Passione*, cujas imagens trazem três instalações feitas com lixo, a partir da foto de um casal se beijando, do artista plástico Vik Muniz. As obras foram produzidas para a telenovela e filmadas pela equipe do designer Hans Donner, autor da edição do vídeo. As imagens foram mostradas com o intuito de possibilitar um diálogo intertextual entre elas e o respectivo gênero a que estão vinculadas: reportagem da mídia escrita e a abertura de telenovela.

**Figura 76** – Abertura *Passione* Seq. 1



**Figura 77** – Abertura *Passione* Seq. 2



**Figura 78** – Abertura *Passione* Seq. 3



**Figura 79** – Abertura *Passione* Seq. 4



**Figura 80** – Abertura *Passione* Seq. 5



As duas primeiras imagens mostradas (figuras 76 e 77) não foram imediatamente reconhecidas pelos jovens. Aproveitei, então, para formular perguntas sobre a construção das duas imagens, no plano da expressão. Eles responderam que havia certa semelhança entre elas, mas que a primeira "não tinha quase cor" ou tinha cores neutras e a luminosidade era maior; a segunda era mais colorida e a foto parecia ter sido tirada de um ponto um pouco mais distante.

Quando mostrei a terceira foto (figura 78), alguns alunos lembraram-se de que a tinham visto numa novela, cujo nome não sabia. Informei-lhes, então, que Vik Muniz havia utilizado 4,5 toneladas de lixo para produzir a obra que faz parte da abertura de 'Passione' e que as obras obtidas com o trabalho do artista, junto à comunidade de catadores, seriam ou já teriam sido leiloadas para fins beneficentes. Chamou-lhes muito a atenção o fato de o cabelo da moça retratada ter sido feito com pneus e correntes de bicicleta.

Rapidamente, e em conjunto, surgiu a ideia de que os artistas podem "usar qualquer coisa, até lixo, para fazer arte"; e que as aberturas de novelas, ao contrário das reportagens, "precisam ser bonitas", ou seja, apelam para o senso estético; já as reportagens precisam contar fatos, informam, não se preocupam tanto com o lado estético.

Comentei rapidamente com a turma que a história de *Passione* se passava na Itália. Alguns alunos disseram, então, que tinha sido uma novela romântica e que dava para perceber isso olhando a abertura: um casal se beijando e um homem "fazendo serenata". Traçando o caminho da expressão para o conteúdo, busquei aproveitar a competência notável dos alunos dessa faixa etária para a percepção de detalhes no contato com o texto imagético.

Sobre a imagem do músico (figura 78), perguntei aos alunos se seria possível proceder a uma separação de ideias, tal qual eles haviam feito com a imagem do ônibus (figura 73). Eles responderam que seria mais difícil, que teriam que recortar a figura do homem. Simulei, então, com o dedo apontado para a foto, um recorte da figura, "destacando" o músico do fundo da imagem, em segundo plano, e prossegui a aula com perguntas a respeito de uma possível diferença entre as duas partes resultantes. Uma representação das duas partes, feita posteriormente, é apresentada a seguir:

**Figura 81** – Músico em primeiro plano



**Figura 82** – Lixo em segundo plano



Não foi difícil chegar a respostas, tais como: o músico é mais iluminado, é de cor neutra, tem um fundo branco, parece ter sido montado em cima de uma foto, tem menos lixo em cima dele; o que está em volta é lixo, não parece ter sido arrumado, "está bagunçado", é colorido, está na sombra. Então perguntei aos alunos se poderíamos encontrar uma oposição fundamental para a imagem e as sugestões não vieram de imediato. Com minha mediação, procurando sempre lembrar que não basta apontar um termo - mas é preciso também encontrar seu contrário - chegaram a formular algumas oposições possíveis: música x silêncio, humano x objetos, vida x morte. Também mencionaram os termos "aglomerado" e "concentrado", referindo-se ao lixo em segundo plano, e, embora não tenham conseguido encontrar sozinhos um termo contrário (rarefeito) concluí que a observação sobre a expressão visual havia sido satisfatória para essa imagem.

Ao término dessa etapa, projetei mais uma imagem – editada – (fig. 83) e pedi-lhes, mais uma vez, que registrassem suas impressões de leitura:

Figura 83 – Matéria editada: "Jogo sujo só até 2014"



Fonte: Revista Unespciência, 2011

A seguir, transcreve-se o debate ocorrido em sala:

A1: É um lixão, o menino está encenando um jogo de futebol, jogos da copa

PQ: Por que jogos da copa?

A2: Porque está escrito jogo sujo só até 2014, que é o ano da copa no Brasil

PQ: E o que tem a ver a copa com o lixão?

A3: É que o lixão vai ter que sumir

PQ: E por quê?

A2: Ah, isso eu não sei...

A4: Porque faz mal para o ambiente

A5: Porque é feio

A2: Pra onde vai o lixo?

A4: vai para a incineradora

A2: e a poluição causada pela fumaça?

A4: Ah... isso eu não sei...

A6: É um menino que, talvez, trabalha no lixão, porque a roupa dele tá suja, e que achou uma bola velha e tá brincando com ela

A7: É um trocadilho jogo sujo...

PQ: Por que vocês acham que é um trocadilho jogo sujo?

A7: Porque tem a ver com corrupção

A8: É porque o governo tá tentando acabar com isso, sabe, só por causa da copa

A9: É porque ele tá jogando no lixão, um lugar sujo, e deveria estar jogando em outro lugar

Após o debate, projetei a imagem sem alterações textuais:

Figura 84 – Jogo sujo só até 2014



Fonte: Revista Unespciência, 2011

Os alunos finalizaram a discussão, comentando os desafios para a Copa do Mundo de Futebol no país, em 2014, tais como os problemas de infraestrutura de estádios, de trânsito, meios de transporte, etc., e refletiram, sobretudo, sobre o dinheiro que, segundo eles, poderia ser destinado à saúde, educação, saneamento, etc.

Entreguei-lhes, em seguida, dois textos sobre o tema do lixo. O primeiro, intitulado “Catadores de lixão, que ficou famoso em novela, reclamam de abandono”<sup>61</sup>; e o segundo, reportagem da própria revista Unespciência, de 2011, intitulado “Jogo sujo só até 2014”, com a finalidade de leitura e discussão.

Ao findar da aula, comentamos sobre alguns elementos com que é codificada a manipulação televisiva e a imagem fixa, como a fotografia. No que diz respeito à última, apresentei-lhes alguns procedimentos relativamente simples de serem compreendidos, já percebidos nas análises anteriores, e que podem contribuir bastante para a leitura da imagem e o tratamento do texto sincrético.

<sup>61</sup> Anexo G. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1180179-catadores-de-lixao-que-ficou-famoso-em-novela-reclamam-de-abandono.shtml>. Acesso em: 05 nov. 2012.

Expliquei-lhes os principais elementos que constituem a retórica da imagem, a partir do que segue:

a) Enquadramento

Costuma-se distinguir os planos da imagem segundo uma escala que vai do mais amplo ao mais restrito.

O *plano geral* é usado para poder visualizar todo o cenário e, eventualmente, os personagens, mas sem termos aproximação suficiente que nos permita ver detalhadamente os protagonistas. É utilizado quando se pretende situar a ação num determinado local, ou seja, chamando a atenção para a pertinência do local escolhido, como, por exemplo, em:

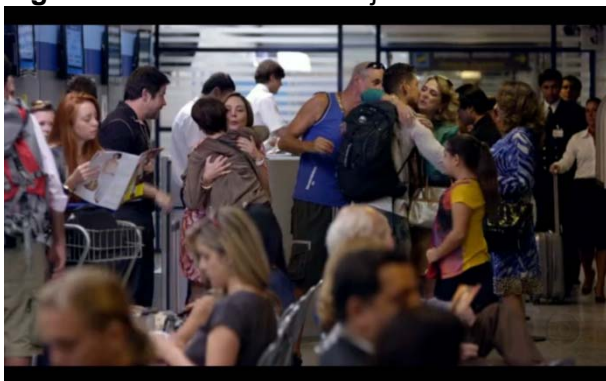
**Figura 85** – Plano Geral



Partida de futebol, realizada no último capítulo da novela, que levou o Divino Futebol Clube à primeira divisão.

O *plano de conjunto* é semelhante ao primeiro e descreve a imagem numa visão geral e permite maior clareza dos pormenores da ação humana.

**Figura 86** – Plano de Conjunto



Viagem de Jorginho e Nina

O *plano médio* enquadra uma pessoa ou objeto, na maioria das vezes para lhe conferir um valor narrativo. Nele, a maior parte do fundo é eliminada, para que a figura humana se converta no centro da atenção.

**Figura 87** –Plano Médio



Jorginho, Nina e Bethânia esperam Lucinda sair da prisão

O *plano americano*, assim chamado por ser muito utilizado nos faroestes americanos para mostrar os coldres dos pistoleiros, corta a pessoa abaixo da cintura, próximo aos joelhos.

**Figura 88** – Plano Americano



Noêmia, Verônica e Alexia se casam com Cadinho

Utilizando um pouco mais o zoom da câmera filmadora, obtemos planos aproximados, que também são chamados de *close-up* e *big close-up*, de acordo com o grau de ampliação. Esses planos têm normalmente uma função explicativa, chamando a atenção para detalhes importantes da cena focada.

**Figura 89 – Close-up**

Nina e Carminha se abraçam

Perguntei aos alunos qual seria o enquadramento mais utilizado nas novelas. Com alguma controvérsia, optaram pelo plano médio, intercalado com o *close up*; em seguida, abandonaram essa última opção, entendendo-a como um recurso ocasional, para marcar determinados aspectos da narrativa, como, por exemplo, a emoção de um personagem que chora (por exemplo, *close up* sobre o olhar de Nina, na imagem 87).

Disse aos alunos que, excetuando-se os casos em que se quer mostrar um detalhe (como na figura 71, imediatamente mencionada por eles) ou reforçar a intensidade dramática de uma cena, o enquadramento-padrão, tanto das telenovelas, como dos telejornais, é, realmente, o plano médio. A razão da escolha por esse tipo de enquadramento não foi imediatamente percebida pela turma. Ajudei-os a chegar a uma resposta, levando-os observar que o telespectador assiste à televisão, em geral, sentado diante dela. Assim, o destinatário encontra-se numa posição "de igualdade" em relação ao destinador, o que provoca uma atmosfera de familiaridade, como se não houvesse nítida separação entre os espaços de emissão e recepção da mensagem; enfim, como se participássemos, também, do universo da tela. Tendo em vista a surpresa demonstrada pelos alunos, percebi que eles começavam a refletir, de forma mais intensa, sobre alguns dos diferentes modos de significar, que podem ser usados por meio das imagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos pontuar com observações de cunho teórico a escolha do gênero "telenovela" para, a partir de sua utilização em sala de aula, desenvolver tarefas e atividades que pudessem servir como modelo de conduta pedagógica numa possível utilização da semiótica greimasiana no ensino médio.

A telenovela, além de fazer parte da vida familiar e ser uma das principais fontes de conversas mantidas pelos jovens dentro e fora da escola, tem a vantagem do baixo custo para o consumidor, que ainda a encontra nos canais abertos da televisão. Além disso, no que se refere à novela "das oito" da Rede Globo, deve-se ressaltar a qualidade da transmissão, hoje em alta definição, e a incorporação progressiva de temas de interesse da sociedade, o que a qualifica como um dos gêneros televisuais de maior aceitação entre o público brasileiro.

Não queremos, com isso, argumentar em favor da substituição do livro, ou da literatura consagrada pelo cânone, nem mesmo da literatura de pequena expressão artística, na qual enquadrámos, por exemplo, as séries do tipo *Harry Potter* e *Crepúsculo*. Sabemos o quanto são apreciadas essas obras, que fazem sucesso também no cinema. A novela, para nós, é ponto de partida para duas reflexões que nos parecem importantes, diante da situação difícil em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa/ Leitura. Uma delas diz respeito à necessidade de teorias que possam trazer renovação à prática docente, num momento em que se tem questionado muito a qualidade do ensino público; a outra fala mais diretamente sobre as mudanças ocorridas na sociedade, com a chegada dos novos modos de ler, como, por exemplo, a leitura indicial, hipertextual, numa época que pode ser chamada de "Idade-Mídia". O trabalho foi balizado por essas duas reflexões, que nos conduziram, por sua vez, a vislumbrar como poderia ser uma prática docente mais bem adaptada ao contexto da escola atual.

Por certo, nenhum educador ousaria contestar a ideia de que a atividade pedagógica deva ser apoiada por diretrizes teóricas. A formalização da aprendizagem, ou sua fixação em bases sólidas, torna-se um imperativo, quando se pensa que uma teoria de aprendizagem deva ser capaz não apenas de sustentar a prática docente, mas também, e principalmente, direcionar o olhar do educador e do aprendiz para as reflexões que os tornem aptos a participar ativamente da vida em

sociedade. Isso significa dizer que a escola deve estar preparada para possibilitar estratégias pedagógicas que conduzam, no ensino de língua portuguesa, a leituras criativas e criadoras de sentido, a partir do contato com diferentes formas significantes. Parece-nos, assim, que o suporte teórico de que precisamos na escola deva levar em consideração que a compreensão não é exclusividade da leitura no sentido estrito da palavra – a leitura do texto escrito – mas é produto de uma prática exaustiva do contato com textos de diferentes naturezas: o filme, a história em quadrinhos, a palavra do outro, por exemplo.

Muitas são as teorias e correntes científicas disponíveis e talvez nenhuma delas, isoladamente, traga a solução definitiva para o baixo interesse pela leitura de livros na escola, ou para a baixa qualidade do ensino no que se refere à leitura, compreensão e produção textuais. De qualquer modo, seria importante considerarmos a possibilidade de ver ingressar, no rol dessas muitas possibilidades de formalização, teorias que possam abarcar a imensa variedade de textos manifestados em diferentes linguagens: verbais, não-verbais e sincréticas. Por esse motivo, argumentamos em favor da utilização da teoria semiótica de base greimasiana, que desenvolveu, ao longo de quarenta anos ou mais, um instrumental de grande poder de análise. Por sua capacidade de explicitar a organização que preside aos discursos, tanto individuais quanto sociais, e por sua vocação natural para o tratamento de textos manifestados em diferentes suportes, a semiótica pode-se tornar uma aliada segura na renovação didática que a educação almeja.

Por outro lado, se é verdade que as deficiências de compreensão textual estão fortemente associadas à repetência e ao insucesso na escola, também é verdade que a competência leitora não se adquire apenas no âmbito restrito da instituição escolar: ela começa a ser incorporada muito cedo na vida da criança e se amplia e complexifica no contato com os múltiplos e diferentes discursos que a afetarão, dentro e fora do ambiente de aprendizagem formal. Trata-se, portanto, de um trabalho de edificação, no qual o aprendiz envolvido deve adquirir conhecimentos e saberes particulares, que o tornem apto a construir, sobre um texto lido, uma representação global e coerente. Nesse sentido, levando-se em conta os desafios contemporâneos da leitura extraescolar – presença maciça dos jogos de computador, das minisséries televisivas e filmicas, dos diferentes aparatos tecnológicos cada vez mais acessíveis aos jovens – pode-se pensar que grande parte da construção dessa competência leitora se faz, hoje, a partir dos formatos

curtos, que levam à leitura instantânea, superficial, fragmentada e, ao mesmo tempo, individualizada.

Ora, a novela, por sua natureza sincrética e sua origem narrativa – seus antepassados foram os antigos folhetins nascidos no século XIX – situa-se a meio caminho entre essa prática de leitura de superfície, na qual a informação é buscada e encontrada com facilidade, e a leitura de tipo tradicional, longitudinal e aprofundada, que a escola, saudosa de sua eficácia e encantamento, ainda luta por manter. Grosso modo, isso equivale a dizer que a novela traz um saber que não é alienante como o dos videogames, mas também não é conscientizador e estimulador da criatividade como o dos bons livros.

Essa posição de "meio de caminho" entre o que é preconizado pela escola tradicional – o livro, a literatura – e o que é repelido por ela – os jogos, redes sociais – corresponde, de certa forma, à própria posição da escola contemporânea, que vive um momento de transição entre a tradição conservadora e a emergência da incorporação de novos métodos e objetos de aprendizagem.

O professor da atualidade é alvo de uma situação bastante desconfortável. De um lado, os alunos, nascidos na época tecnológica e digital, exigem atividades que privilegiem o entretenimento e considerem a utilização de suportes menos convencionais na sala de aula; de outro lado, as diretrizes curriculares, os manuais didáticos e o próprio professor não estão à altura de responder a essa exigência, primeiro porque, na maioria das vezes, os envolvidos nesse processo são do tipo imigrantes digitais (PRENSKY, 2011), e segundo, porque há uma evidente dificuldade técnica, onerosa, que ainda restringe a disponibilização de equipamentos de informática em número suficiente para permitir sua utilização na escola. No Paraná, a experiência com a chamada "TV pendrive" mostrou-se bastante insatisfatória, tanto em relação aos problemas técnicos, quanto à inaptidão dos professores para o uso otimizado do aparelho.

A telenovela, uma vez mais, leva vantagem frente a outras leituras não-convencionais. A facilidade de operação em sala de aula é muito maior, utilizando-se, por exemplo, um aparelho de DVD; e a habilidade para o tratamento do texto não requer adaptações, pois se trata de um gênero bastante difundido. Além disso, não podemos nos esquecer de que a novela é uma ficção literária, mesmo que sua qualidade estética possa ser reprovada por alguns. Assim, a narratividade, entendida como o princípio organizador de todo discurso, é tão

perceptível na novela quanto num conto ou romance, o que faz de sua abordagem um exercício importante para a aquisição da *competência narrativa*, termo cunhado por Greimas (1979) para designar não apenas a capacidade de produzir, mas também a de ler e apreender os discursos-ocorrência.

A riqueza do texto teledramatúrgico deixa de ser aproveitada na educação formal, em grande parte por preconceito contra sua qualidade literária, mas principalmente por desconhecimento dos mecanismos de didatização de sua organização interna. Por isso, pensamos numa pesquisa que pudesse transformar a novela de todos os dias em instrumento pedagógico, e contribuir, dessa forma, para o incremento das atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula.

O objetivo geral deste trabalho foi verificar a viabilidade da análise semiótica de telenovelas no ensino médio regular, como suporte nas aulas de leitura e produção de texto. Embora a pesquisa tenha-se restringido a uma única turma, em apenas quinze encontros, acreditamos ser possível afirmar que é viável a aplicação didática da teoria greimasiana, desde que se trabalhe com um número limitado de conceitos, e que se utilizem textos de interesse para o aluno. Nesse último aspecto, o trabalho com a telenovela mostrou-se particularmente profícuo, por se tratar de um gênero narrativo, próximo à literatura, mas também por utilizar recursos de imagem e som, bastante apreciados pelos jovens.

Para conseguirmos alcançar nossos objetivos, foi necessária a didatização dos conceitos semióticos. Não foi nosso intuito fornecer uma sólida formação em semiótica aos alunos, mas apenas compartilhar com eles algumas ferramentas de análise, que pudessem auxiliá-los na compreensão e produção de textos, verbais e verbo-visuais. Ao longo da prática em sala de aula, foi preciso rever muitas de nossas expectativas, pois a realidade encontrada era bem diferente do que imaginávamos: a indisciplina da turma e a falta de interesse inicial nos surpreenderam muito. Foi necessário adequar nosso ritmo ao andamento da classe, e, nessa adaptação mútua, parte do que havia sido previsto como teoria a ser veiculada não se realizou de fato. Especificamente no tocante às contribuições da semiótica visual e das paixões, pouco pôde ser trabalhado com os alunos, dada a insuficiência de aulas ministradas.

Em termos de resultados obtidos na aprendizagem dos alunos, percebemos avanços no tocante à compreensão de textos e principalmente ao interesse pela leitura. Ao final da pesquisa, tendo sido solicitado à professora titular

que comentasse livremente a experiência com a telenovela levada à sala de aula, ela nos respondeu, por e-mail:

Apesar de ser um gênero que não está tão próximo da faixa etária deles, pois essa geração utiliza mais internet que televisão, pude constatar que houve participação e progresso por parte deles. Também pude constatar o amadurecimento na abstração, conforme eles iam assistindo às aulas, o que pode contribuir no uso do vocabulário nas produções escritas e também na leitura.

Essas impressões da professora confirmam, também, as nossas, especialmente no que diz respeito à familiaridade com os conceitos aprendidos, gradativamente ampliada ao longo dos encontros que tivemos. A narratividade, a tematização e figurativização, o nível fundamental e alguns elementos da enunciação foram as aquisições que se deram de modo mais perceptível, constatada pela rapidez das respostas obtidas nos últimos encontros.

Quanto ao tratamento da expressão visual, não pudemos desenvolver as análises em nível avançado, mais em função da indisponibilidade de encontros do que, propriamente, dificuldades de operacionalização. Apesar desse relativo insucesso, no último encontro, lançamos sementes e apontamos caminhos para um eventual aperfeiçoamento dos alunos no tratamento da visualidade.

Em clima de festa, despedimo-nos dos alunos e da escola ao final da pesquisa. As palavras de estímulo da professora titular, ao final desse encontro, ilustram o entusiasmo que compartilhamos por essa experiência, com a qual, creio, ambas aprendemos muito. Disse a professora aos alunos: "Se vocês aplicarem o que aprenderam na sala de aula, vocês terão sucesso no vestibular. Esse é um conhecimento que faz a diferença!"<sup>62</sup>

Enfim, acreditamos que os resultados obtidos possam ser reavaliados por outros pesquisadores, para que possamos ampliar o horizonte de ação da teoria semiótica como um caminho possível para contribuir com a melhoria do ensino de leitura no país.

---

<sup>62</sup> Também é digno de nota saber que a professora titular, tendo-se interessado pela teoria greimasiana, que conhecia superficialmente, e pela experiência de análise com telenovelas, decidiu inscrever-se, em 2013, como aluna especial, na disciplina "Texto e imagem na escola", do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Loredana Limoli, orientadora deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Heloisa Buarque de. *Telenovela, consumo e gênero*. Bauru: EDUSC, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1999.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português - Linguagens*, v. 2. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.
- COELHO, Luiz Antonio Luizio. *Uso de imagem na sala de aula*. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG0599.EXE/11982.PDF?NrOcoSis=38947 &CdLinPrg=pt>>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.
- COQUET, Jean-Claude. *Le discours et son sujet*. Essai de grammaire modale. Paris, Klincksieck, 1984.
- COURTÉS, Joseph. *Du lisible au visible: analyse sémiotique d'une nouvelle de Maupassant, d'une bande dessinée de B. Rabier*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1995.
- COURTÉS, Joseph. *Analyse sémiotique du discours: de l'énoncé à l'énonciation*. Paris: Hachette, 1991.
- COURTÉS, Joseph. *Sémantique de l'énoncé: applications pratiques*. Paris: Hachette, 1989.
- COURTÉS, Joseph. *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris: Hachette, 1976.
- DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS. Coordenadoria de Processos Seletivos. Londrina: UEL, 2012.

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS. Coordenadoria de Processos Seletivos. Londrina: UEL, 2011.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUCROT, Oswald. Présupposés et sous-entendus. In: *Langue Française*, 4, (1969), Larousse, p. 43.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. *CASA*, Araraquara, v. 5, n. 2, Dezembro. 2007. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e Semiótica. *Letras*, Santa Maria, v. 33, p. 69-97, Dez. 2006. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r33/revista33\\_6.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r33/revista33_6.pdf)>. Acesso em 20 mar. 2011.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Atica, 2005.

FIORIN, José Luiz. Semântica estrutural: o discurso fundador. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; LANDOWSKI, Eric (Eds.) *Do inteligível ao sensível*. Em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo: EDUC, 1995.

FLOCH, Jean-Marie. *Sémiotique, marketing et communication*. Paris: PUF, 2003.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *Documentos de pesquisa do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sémantique structurale*. Paris: PUF, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique des passions*. Paris: Seuil, 1991.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Tome II. Paris: Hachette, 1986.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Du sens II*. Paris, Seuil, 1983.

GROUPE D'ENTREVERNES. *Analyse sémiotique des textes*. Lyon, PUL, 1985.

HÉNAULT, Anne. Préambule. In: HÉNAULT, Anne; BEYAERT, Anne. *Ateliers de sémiotique visuelle*. Paris: PUF, 2004.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KNELL, Gary E. Como educar na TV. In: *Revista Veja*. São Paulo: Abril, 2007. Seção Entrevista, p. 11.

LIMOLI, Loredana. Leitura da imagem e ensino de língua materna. In: LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. *Nas fronteiras da linguagem*. Londrina: Editorial Mídia, 2006.

LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. Utilização da telenovela no desenvolvimento de competências de leitura: uma abordagem semiótica. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 38 (3): 551-560, set. - dez. 2009.

LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. Campos lexicais e leitura semiótica: análise de um conto de Clarice Lispector. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>>. v. 8, n. 2, São Paulo, Novembro de 2012, p. 1–10. Acesso 05 jan. 2013.

LIMOLI, Loredana. *Leitura semiolinguística do conto “O Búfalo”, de Clarice Lispector*. 1997. 270f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1997.

LOPES, Ivã Carlos. Entre expressão e conteúdo: movimentos de expansão e condensação. *Itinerários*, Araraquara, n. especial, 65-75, 2003.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Quem manipula quem?* Petrópolis: Vozes, 1986.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor - Integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MAURAND, Georges. *Lire La Fontaine*. Albi; C.A.L.S., 1992.

MELO, José Marques de. *As telenovelas da Globo: produção e exportação*. São Paulo: Summus, 1988.

MELLO, Guiomar N. de. *Parecer CEB n. 15/98*. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.

MOTTER, Maria de Lourdes. Mecanismos de renovação do gênero telenovela: Empréstimos e doações. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. (Org.). *Telenovela: Internacionalização e interculturalidade*. São Paulo: Loyola, 2004.

NICOLESCU, Basarab. *Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade*. In: *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000. 13-29 p.

OLIVEIRA, Ana Tereza Pinto. *Manual de redação e interpretação de texto: teoria e prática*. São Paulo: Rideel, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PORTELA, Jean Cristtus. *Práticas didáticas: Um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 2008. 181f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

PRENSKY, M.: Digital natives, digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 16/julho/2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

RICOEUR, Paul. *Réflexion faite*. Autobiographie intellectuelle. Paris: Ed. Esprit, 1995.

RONSINI, Veneza Mayoara et. al. Estudos de audiência e de recepção da telenovela: a juventude em cena. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *Ficção televisiva no Brasil: temas e perspectivas*. São Paulo: Globo, 2009.

SADEK, José Roberto. *Telenovela: um olhar do cinema*. São Paulo: Summus, 2008.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Nós, os analfabetos pouco funcionais. In: AZEREDO, José Carlos de. (org.) *Letras & Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2001. PP. 31-40.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique*. Paris: Payot, 1984.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2000.

SODRÉ, Muniz. *Tempo real e espaço virtual exigem uma nova teoria da comunicação*. Entrevista, Ciberlegenda n. 6, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/muniz1.htm>>. Acesso em 16 ago. 2012.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de.; TEIXEIRA, Lucia. *Linguagens na comunicação*. Desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p 41-77

VEJA 2281. Ano 45, nº 32.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Questionário

#### Colégio de Aplicação

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

- 1) Você tem televisão em casa?  
( ) sim ( ) não Quantas? ( ) uma ( ) duas ( ) mais que duas
  - 2) Na sua casa você tem acesso a TV a cabo?  
( ) sim ( ) não
  - 3) E internet?  
( ) sim ( ) não
  - 4) Se a resposta ao item anterior for negativa, em qual lugar você acessa a internet?
  - 5) Você gosta de produzir textos? Por quê?
  - 6) Você acha importante escrever corretamente? Por quê?
  - 7) Pensando nas suas chances de prestar vestibular para o ingresso numa boa universidade, como você considera sua produção de texto?  
( ) ótima ( ) média ( ) ruim
  - 8) Você assiste a telenovelas? Quais?
  - 9) Você assiste à novela pela internet?  
( ) sim ( ) não
  - 10) Qual foi a novela de que você mais gostou? Cite o motivo dessa preferência.
  - 11) Se você assistiu ou assiste a algumas das novelas da *Globo*, tente se lembrar dos personagens e complete os parênteses com o número correspondente:
- |                    |                               |
|--------------------|-------------------------------|
| 1. Odete Roitmann  | ( ) Mulheres de Areia (1993)  |
| 2. Saulo           | ( ) A Indomada (1997)         |
| 3. Flora           | ( ) Vale Tudo (1988)          |
| 4. Nazaré          | ( ) A Favorita (2009)         |
| 5. Tereza Cristina | ( ) Passione (2011)           |
| 6. Laura e Renato  | ( ) Paraíso Tropical (2007)   |
| 7. Bia Falcão      | ( ) Senhora do Destino (2004) |
| 8. Raquel          | ( ) Fina Estampa (2012)       |
| 9. Olavo           | ( ) Celebridade (2003)        |
| 10. Maria Altiya   | ( ) Belíssima (2005)          |

**APÊNDICE B**

Transcrição da cena "Muricy e Adauto querem dormir juntos" – 21-04-2012

**IVANA:** Não me interessa o que você sente pelo Adauto, mamãe. Vocês vão dormir em quartos separados e pronto

**MURICY:** Mas olha que graça, Ivana, agora você manda em mim, minha filha? Ei, eu que pari você, eu troquei suas fraldas, eu limpei seu BUM-BUM! Tu me respeita, menina!

**TUFÃO:** Ô Manhê, vou te falar uma coisa: a senhora criou a gente agora, nesse ponto, eu concordo com a Ivana, o mínimo de bom senso, cada um no teu quarto

**JORGINHO:** Que isso, pai?

**TUFÃO:** É

**JORGINHO:** Bom senso é quem se ama poder dormir junto

**MURICY:** Claro, é claro!

**IVANA:** Ih, aí, ó, mal mudou pra zona sul, já tá contaminado com esse papinho de liberou geral!

**JORGINHO:** Que liberou geral!...

**IVANA:** Escuta aqui, garoto, isso aqui não é o posto nove, não! Isso aqui é subúrbio, tá! A gente aqui tem valores, tem princípios!

**MURICY:** Ai, ai, ai ai ai... Então pronto, agora vocês vão decidir de quem vocês gostam mais, tá bom assim? Se é dos princípios ou se é da mãe de vocês. Porque se eu não posso ficar com o Adauto na minha casa, sabe o que eu vou fazer? Eu vou embora!

**IVANA:** Mãe, mas?

**MURICY:** Eu vou morar no barraco dele. Não foi isso que teu pai fez?

**IVANA:** Mãe, não, mã...

**MURICY:** Ele não se mudou com a perigete de Macacú lá pra casa da Monalisa? Aliás, eu não ouvi um pio nessa casa sobre isso! Sabe o que vocês são? Um bando de machistas, tá bom?

**IVANA:** Que isso, mãe?

**MURICY:** Tudo bem, eu vou se feliz no seu cafofo! Vamos lá, meu amor!

**TUFÃO:** Tá bom, mãe! Tá bom! Quer dormir com ele no quarto? Dorme com ele no quarto! É esse o problema? Tá resolvido!

**MURICY:** Ahhhhhhhh

**TUFÃO:** Eu, hein?

**IVANA:** Ah, Tufão... pô...

**MURICY:** Assim é que se fala! Vamos lá, Adauto, queridinho! Vamos lá botar suas coisas no meu quarto, vem, meu amor, vem!



**ANEXOS**

**ANEXO A***Fábula O Lobo e a Cegonha*, de La Fontaine

Os lobos, como todos sabem, são grandes glutões.  
Um lobo, em dia de festa,  
Comeu com tanto ardor e pressa  
Que um osso lhe atravessou a garganta  
E ali ficou.  
Felizmente, para esse lobo que não podia gritar  
Ali passava a cegonha.  
O lobo lhe acenou e a ave atendeu prontamente.  
A cegonha, cirurgiã, retira com o bico o osso entalado,  
Volta-se para o lobo e lhe cobra um salário.  
O lobo, indignado, então avança:  
“Salário? Estás brincando, comadre!  
Então já não foi o bastante  
Poder retirar o pescoço de minha garganta?  
Não passas de uma ingrata!  
Sorte tua se não caíres um dia sob minha pata!”.  
(adaptação de fábula de La Fontaine)

## ANEXO B

### Fábula *O Lobo e o Cão*

Uma cicatriz no pescoço é marca de coleira.  
Coleira supõe prisão. E o lobo aceita coleira?

Um lobo se queixava porque não tinha mais nada para comer no bosque. Por isso, muitos animais foram tentar a vida noutra lugar. O pobre lobo estava só pele e osso e, para enganar o estômago, só achava lesmas! Decidiu então ir para a planície. Talvez perto das casas encontrasse alguma coisa para pôr na boca.

No meio do caminho, encontrou um cão com boa aparência. Era forte, tinha o pêlo alto e brilhante. Com toda certeza não estava morto de fome!

– Bom dia, amigo! – disse o lobo. – Para onde vai indo?

– Dar uma volta para desenferrujar as patas – respondeu o cão. Preciso despertar meu apetite.

Ouvindo isso, o lobo ficou com a boca cheia d'água.

– Hum... – resmungou – sua casa deve estar cheia de coisas para comer!

– É verdade – disse o cão. – Basta eu me abaixar para encontrar em meu prato um mundo de comida: ontem, sopa de legumes, hoje, ossos de galinha. Amanhã...

O lobo falou:

– O que você faz para ser assim tão bem tratado?

– Quase nada! – respondeu o cão. – Contento-me em guardar a casa.

– Por favor, será que tem um lugarzinho para mim? Eu também preciso comer!

O cão respondeu logo:

– Claro! Meu amo ficará contentíssimo em ter dois cães de guarda em lugar de um. Sua casa será muito melhor vigiada. Venha comigo.

Os dois amigos foram para casa, mas o lobo parou e perguntou:

– O que você tem no seu pescoço que ele está pelado? É uma cicatriz?

Machucou-se?

– Não foi nada! – respondeu o cão – é a marcada minha coleira. Em casa meu amo me prende a uma corrente...

Ouvindo isso, o lobo mudou de ideia:

– Muito obrigado, caro amigo. Bem que estou com vontade de comer tudo o que me prometeu, mas prefiro ficar com o estomago nas costas a perder minha liberdade.

E voltou para o bosque.

**ANEXO C**Transcrição do diálogo *O sequestro de Tufão*

**SANTIAGO:** mas nós sabemos que você não nasceu pra esquentar a barriga no fogão... você puxou a mim, você é ambiciosa... você é capaz de qualquer coisa pra atingir os seus objetivos. Sabe por quê? Porque nós somos seres superiores

**CARMINHA:** a história do shopping tá andando

**SANTIAGO:** que shopping?

**CARMINHA:** eles vão construir um shopping aqui no Divino...

**SANTIAGO:** mas isso é um negócio de milhões! Chegou a nossa hora, Carmem Lúcia

**CARMINHA:** hora de quê?

**SANTIAGO:** eles vão ter que baixar todas as aplicações, a grana das aplicações e botar na conta-corrente pra fechar esse negócio. É a nossa hora, é a hora da gente sequestrar o Tufão e pedir um resgate...

**CARMINHA:** hora da gente uma vírgula, eu tô fora. Eu já encarei uma dessa e deu tudo errado... eu vou aguentar um tempo nessa espelunca aqui pra tentar conseguir uma pensão do Tufão

**SANTIAGO:** o que importa agora é o sequestro do Tufão

**CARMINHA:** esquece essa porcaria de sequestro, eu não vou fazer parte DISSO

**SANTIAGO:** você já faz parte disso, viu? Já tá tudo em andamento. Eu já preparei o pessoal especializado pra isso. Vai dar certo!

**CARMINHA:** como certo, vai dar tudo certo pra VOCÊ... a primeira pessoa que eles vão suspeitar é quem? EU, CARMINHA! Vai cair tudo pra cima de mim

**SANTIAGO:** não vai, NÃO! Quando acabar tudo isso você vai estar longe daqui, comigo, na Sicília

**CARMINHA:** Meu Deus do céu, meu DEUS! Você tá louco? Você tá achando que eu vou fechar contigo?

**SANTIAGO:** Ah, e você acha que tem alguma outra opção?

**CARMINHA:** Vou ficar por aqui pelo Divino mesmo, nessa espelunca que seja... eu vou ficar perto da minha filha, eu vou recomeçar a minha vida

**SANTIAGO:** Ah, você vai viver da pensãozinha mixuruca do jogador, aceitando migalhas da família toupeira? Parece que eu tô vendo você pelas ruas, sendo apontada como a esposa infiel, a ladra, haha! A... a... a que foi rejeitada no bairro, na cidade... até a Ágata vai acabar se afastando da mãezinha bandida... É isso que você quer pro seu futuro? Você não prefere trocar toda essa humilhação por vinte milhões de reais? Dez pra mim e dez pra você, Carmem Lúcia? Eu tô de dando uma chance de você se vingar desses que jogaram você na lama, onde você tá agora! A Nina, Ivana, Muricy, Tufão! Minha filha, eu tô te dando a chance de você ser uma boa filha pra mim, ou eu vou te jogar no lixo outra vez... vai ser um golpe facilímo! Olha, é só você arrancar da garotinha obesa, que vem a ser sua filha, o dia exato que a família Tufão vai fechar o negócio do shopping! É nesse dia que nós vamos agir, porque eles terão baixado toda a grana das aplicações...

[Carminha se encontra com Ágata]

**CARMINHA:** e teu pai, como é que tá? Me fala, filha, ele tá bem?

**ÁGATA:** tá preocupado... ele e a tia Ivana só pensam no shopping: resolver papelada, comprar terreno, ir no banco...

**CARMINHA:** eles vão fazer um shopping, é? Nossa, filha, que bom! E quando que o papai vai comprar o terreno?

**ÁGATA:** Hum... amanhã

**CARMINHA:** Já?

[Carminha conta o dia da compra do terreno a Santiago]

**SANTIAGO:** E aí, o que que você apurou com a sua filhinha? Quando é que eles vão fechar o negócio do shopping?

**CARMINHA:** amanhã... amanhã eles vão dar o cheque pro Clube...

[Sequestro de Tufão]

**SEQUESTRADORES:** todo mundo pro chão! Todo mundo pro chão! Pro chão aqui, mermão! Pro chão! Boa noite, senhores! Todo mundo colaborando senão o bicho vai pegar, hein! Tira tua blusa, tira tua blusa! Tira essa roupa, deita no chão, quietinho, deita aí!

**TUFÃO:** Que isso? Tô indo...

**SEQUESTRADORES:** vai, vai, vai vai!

**TUFÃO:** o que que vocês querem comigo? Aonde é que a gente tá? Hã?

**SEQUESTRADORES:** tá muito nervosinho pra quem já foi um campeão, hein! Vambora!

**CARMINHA:** quem chegou?

**SANTIAGO:** quem vai morrer primeiro: a dama ou o cavalheiro? [disparo]

**SEQUESTRADOR:** merda... **SANTIAGO!** [disparo]

**SANTIAGO:** CARMINHAAAAA! [disparo]

**ANEXO D**Transcrição da cena *Olenka seduz Adauto*

**OLENKA:** eu tenho que descobrir um ponto de fragilidade do Adauto

**BEVERLY:** hã...

**OLENKA:** uma coisa, uma fantasia que deixa ele doidinho, doidinho, entendeu?

[Obrigada, amigão]

**BEVERLY:** menina, acabei de lembrar de um negócio aqui que a Zezé me contou que diz que ela sempre achava lá no quarto avental, é.... tigela de bolo, colher de pau...

**OLENKA:** avental, bolo, e daí? Qual o problema?

**BEVERLY:** e daí que isso deve ser a fantasia sexual dele, né?

**OLENKA:** menina, tô bege!

**ADAUTO:** Olenka?

**OLENKA:** Dadau!

**ANEXO E**Transcrição da cena *Santiago mata Nilo*

**SANTIAGO:** isso aqui é forte mesmo? Você tá me levando uma fortuna, hein, Nicolau?

**NICOLAU:** fica frio, mestre, a parada é da melhor!... teu pessoal vai derreter! Fui!

**SANTIAGO:** Hehehehe, é a tua saideira... chegou a tua hora...

[na casa de Nilo]

**SANTIAGO:** que estrago fizeram lá na tua casa, hein?

**NILO:** hã? Hã? Foi, foi... foi a Lucinda, tacou fogo!

**SANTIAGO:** mas eu trouxe um presente pra ate consolar, Nilo!

**NILO:** Pra mim?(risos)

**SANTIAGO:** Uísque importado, papa-fina!

**NILO:** OBA! Hum... ó, e o que que nós vamos comemorar?

**SANTIAGO:** É.... Uma virada da nossa história!

**NILO:** Hum... agora, sim! Agora cê tá entendendo que eu mereço mordomia, hein?! Eu vou querer mais! Eu vou querer muito mais! É bom, hein, é bom esse uiscão, hein!

**SANTIAGO:** é tudo pra você, hein!

**NILO:** eu vou matá, eu vou matá!

**SANTIAGO:** tá feliz?

**NILO:** tô que nem pinto no lixo! Rapaz, eu nunca tomei um... um chicote desse! Esse é bom! Ó: HIIIIHI bateu, bateu!

**SANTIAGO:** que bom que você me deu essa chance de você conhecer a felicidade antes de morrer, Nilo!

[Nina chega para tentar ajudar Nilo]

**NINA:** tá, eu tô aqui, a gente vai te ajudar

**NILO:** eu vô morrer, eu vô morrer... o Santiago ele me mememe envenenou, ele me envenenou... o Santiago!

**NINA:** por que que ele ia te envenenar, Nilo?

**NILO:** ele me envenenou... não não não não... eu não tô louco, não tô louco, o Santiago me envenenou porque eu sei... eu sou a única testemunha que sabe tudo... eu sei... é... ele tem que me matar porque eu sei... eu sei que foi ele que matou a Virgínia... a bala que matou a Virgínia veio do Santiago! Ele é um assassino, ele é monstro, ele é monstro, ele é monstro! Salva a Lucinda

**NINA:** Nilo, Nilo, calma, Nilo

**NILO:** salva a minha luz... salva... minha luz... a luz... Lucinda... luz...

**NINA:** Nilo! Nilo...

**ANEXO F**

Depois

Marisa Monte

Depois de sonhar tantos anos,  
De fazer tantos planos  
De um futuro pra nós  
Depois de tantos desenganos,  
Nós nos abandonamos como tantos casais  
Quero que você seja feliz  
Hei de ser feliz também

Depois de varar madrugada  
Esperando por nada  
De arrastar-me no chão  
Em vão  
Tu viraste-me as costas  
Não me deu as respostas  
Que eu preciso escutar  
Quero que você seja melhor  
Hei de ser melhor também

Nós dois  
Já tivemos momentos  
Mas passou nosso tempo  
Não podemos negar  
Foi bom  
Nós fizemos histórias  
Pra ficar na memória  
E nos acompanhar  
Quero que você viva sem mim  
Eu vou conseguir também

Depois de aceitarmos os fatos  
Vou trocar seus retratos pelos de um outro alguém  
Meu bem  
Vamos ter liberdade  
Para amar à vontade  
Sem trair mais ninguém  
Quero que você seja feliz  
Hei de ser feliz também  
Depois

## ANEXO G

Catadores de lixo, que ficou famoso em novela, reclamam de abandono

Da Agência Brasil

Passado o glamour da novela "Avenida Brasil", que os projetou de forma cênica em todo o país, os catadores do aterro sanitário de Jardim Gramacho reclamam de abandono e falta de trabalho desde o fechamento do local, há cinco meses. Sem mães Lucindas, Jorginhos ou Ninas, o bairro do município de Duque de Caxias que abrigou o maior lixão da região metropolitana do Rio de Janeiro agoniza pela falta de renda.

Embora o depósito de lixo fosse degradante, pelo rastro de mau cheiro e detritos que cobriam as ruas, também garantia a injeção de um grande volume de dinheiro no comércio local, proveniente da reciclagem feita pelos mais de 1.700 catadores, que retiravam cerca de 200 toneladas de material por dia. Quando o depósito foi encerrado, cada um recebeu cerca de R\$ 14 mil de indenização, dinheiro que em um primeiro momento provocou alegria, mas acabou pulverizado.

"Mudou tudo, meu filho. Ficou muito difícil. O negócio da gente era o lixo. O que adiantou ganhar aquele dinheiro e mais nada? Eu já estou velha, como é que vou arranjar serviço? Eu dependia do lixo mesmo. Estou doente e não tenho mais condições de trabalhar. Minha vida estava melhor quando o lixo estava ali", lamentou a ex-catadora Lucia Helena de Souza, de 54 anos. Conhecida como Nega Lúcia, ela disse que chegou a faturar mais de R\$ 1,2 mil por mês na reciclagem, mas que viu a renda cair para os cerca de R\$ 400 que ganha agora fazendo biscates.

A mesma queda nos rendimentos atingiu o ex-reciclador Severino Gomes de Lima. Embora reconheça que o fechamento do aterro representou um ganho ambiental para o bairro, ele contou que a família atualmente enfrenta necessidades. Severino chegou a ser dono de um galpão de reciclagem, material que as três filhas e a esposa traziam diariamente da "rampa", como era chamado o morro que se formou ao longo de três décadas com toneladas de lixo e terra.

Os efeitos econômicos colaterais, após seis meses do fechamento do aterro, são visíveis nas ruas do bairro. Praticamente metade do comércio, principalmente pequenos bares, lojinhas de roupas e galpões de reciclagem, fechou as portas.

O subsecretário de Meio Ambiente do município de Duque de Caxias, onde está situado Gramacho, Ariston Cerqueira Fontes, disse que, ambientalmente, o fechamento foi positivo, mas reconheceu a falta de medidas sociais compensatórias.

"Representou uma melhora. Teremos menos poluição, com menos insetos e doenças. Mas, do ponto de vista social, o fechamento do aterro tem que ser melhor trabalhado. É preciso implantar uma usina de reciclagem, dar emprego a esse pessoal. Porque a tendência [com a falta de trabalho] é aumentar o índice de criminalidade. O próximo prefeito vai ter que resolver isso como prioridade", frisou Ariston.