



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FERNANDA COUTO GUIMARÃES CASAGRANDE

**A MÍDIA IMPRESSA NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA:  
UMA PROPOSTA COM A CAPA DA REVISTA VEJA**

---

Londrina  
2010

FERNANDA COUTO GUIMARÃES CASAGRANDE

**A MÍDIA IMPRESSA NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA:  
UMA PROPOSTA COM A CAPA DA REVISTA VEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –  
Graduação, em Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Londrina, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre  
em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Loredana Limoli.

Londrina  
2010

FERNANDA COUTO GUIMARÃES CASAGRANDE

**A MÍDIA IMPRESSA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA PROPOSTA COM A CAPA DA REVISTA VEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –  
Graduação, em Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Londrina, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre  
em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Loredana Límoli  
Orientadora  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Ana Heloisa Molina  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 6 de abril de 2010.

## **DEDICATÓRIA**

A Deus que a cada amanhecer me capacitou e me encorajou para a realização deste sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por seu imenso amor e por capacitar-me a cada dia na realização de cada ato exigido durante o percurso deste trabalho.

À querida orientadora, Loredana Limoli, pelo carinho e atenção dedicados no decorrer de todo o percurso deste trabalho. Sua maneira singela, paciente e carinhosa de me orientar me encantou.

Ao meu marido, Felipe, por toda a compreensão, pelas palavras de incentivo e atitudes de companheirismo dispensadas a mim a cada dia de estudo.

À Laís, minha filha gerada durante este estudo, que desde sua concepção começou a me ensinar quais são os verdadeiros valores da vida.

À minha mãe pelas suas palavras de apoio, carinho e incentivo.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e muito contribuíram para que este trabalho fosse realizado: Prof<sup>a</sup>. Esther Gomes de Oliveira, Prof. Paulo de Tarso Galembeck.

A todos os colegas e amigos do mestrado pelo apoio, comentários/sugestões durante a pesquisa.

CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães. **A mídia impressa nas aulas de Língua Portuguesa**: uma proposta com a capa da revista Veja. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

Os textos midiáticos ocupam um espaço privilegiado de formação e informação na sociedade atual e cabe ao professor de Língua Portuguesa promover análise com discussão aprofundada sobre os processos de produção, distribuição e recepção desses textos. Tendo em vista que há uma carência desse trabalho nas atuais aulas de Língua Portuguesa e que tal metodologia mostra-se relevante para a construção da criticidade dos alunos, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o texto midiático impresso, mais precisamente a capa de revista, que é um gênero pouco, ou quase nada difundido nas aulas de leitura. Pretendemos discutir como a capa pode contribuir para as aulas de Língua Portuguesa, com base na teoria da semiótica francesa desenvolvida por Greimas, pois acreditamos que essa teoria nos fornece subsídios não só para compreender o sentido de um texto, mas também para desvendar como esse sentido foi produzido. Identificaremos marcas linguísticas e não- linguísticas que revelam o “sentido” veiculado em três capas da revista Veja e proporemos uma sequência didática, já que queremos demonstrar como é possível o uso desse texto na sala de aula, não apenas como recurso ou apoio didático, mas também como uma das linguagens envolvidas no desenvolvimento da postura/ reflexão crítica a que queremos levar nossos alunos.

**Palavras-chave:** Mídia. Ensino. Leitura. Capa de revista. Texto sincrético.

CASAGRANDE, Fernanda Guimarães Couto. **The print media in the Portuguese Language classes**: a proposal with the cover of Veja magazine. 2010. 95 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

### **ABSTRACT**

Media texts occupy a privileged space for training and information in today's society and we understand that it is the teacher of Portuguese role to promote analysis with in-depth discussion about the processes of production, distribution and reception of these texts. Given that there is a lack of this type of work in the Portuguese Language classes and that such methodology is relevant to the construction of the criticality of the students, the aim of this paper is to reflect on the printed media text, more specifically the cover of magazines, which is a genre, little or hardly spread in reading lessons. We intend to discuss how the magazine cover can contribute to the Portuguese Language classes, based on the theory of the French semiotics developed by Greimas, as we believe that this theory provides us with subsidies not only to understand the meaning of a text, but also to discover how this effect was produced. We will identify linguistic and non-linguistic marks revealing the true "meaning" to be conveyed on four covers of the Veja magazine and will propose a didactic sequence, since we want to demonstrate how you can use this text in the classroom, not only as a resource or didactic support, but also as one of the languages involved in the development of posture / critical thinking, the one we want to lead our students to.

**Keywords:** Media. Education. Reading. Magazine cover. Syncretic text.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	21
<b>3 SEMIÓTICA GREIMASIANA</b> .....	23
<b>4 MÍDIA E EDUCAÇÃO</b> .....	38
4.1 TEXTO SINCRÉTICO .....	42
<b>5 BREVE HISTÓRICO DA REVISTA</b> .....	44
5.1 CAPA DE REVISTA .....	48
<b>6 APRESENTAÇÃO DAS CAPAS DA REVISTA VEJA PUBLICADAS NO PERÍODO DO ESCÂNDALO MENSALÃO</b> .....	50
6.1 ANÁLISE SEMIÓTICA DE TRÊS CAPAS DA REVISTA VEJA VEICULADAS DURANTE O MENSALÃO .....	58
<b>7 A CAPA DE REVISTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	68
7.1 PROPOSTA DE ATIVIDADE COM A CAPA DE REVISTA UTILIZANDO A SEMIÓTICA .....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>APÊNDICES</b> .....	94
APÊNDICE A – Entrevista Realizada com os Professores de Língua Portuguesa .....	95

## 1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa em leitura no âmbito escolar, é comum ouvir que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é precário, que os alunos brasileiros leem pouco, mal e/ou não têm o hábito de leitura, que a escola não tem motivado os alunos e não se tem criado estratégias específicas para incentiva-los. Como esses alunos não são motivados, se, mais do que nunca, estão rodeados de textos: internet, blogs, chats, jornais, revistas, outdoors, filmes entre outros?

Fomentam ainda mais esta questão os baixos resultados obtidos no país, nas avaliações oficiais, as quais revelam problemas de leitura no Brasil. O Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – conta com dois exames que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica: o SAEB e a Prova Brasil.

O SAEB avalia a realidade educacional brasileira das redes públicas e privadas, da zona urbana e rural, a partir do desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também alunos do 3º ano de ensino médio. Contempla conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa, com foco em leitura; e Matemática, com foco na resolução de problemas. É uma avaliação amostral, ou seja, parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas realiza o exame. A primeira aplicação ocorreu em 1990 e a última em 2007. A previsão é que aconteça a cada dois anos.

A Prova Brasil foi implantada em 2005 e também avalia conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa, com foco em leitura; e Matemática, com foco na resolução de problemas. Entretanto, avalia apenas os alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental urbano. É considerada universal, atingindo, praticamente todos os alunos brasileiros estudantes dessas séries. Acontece no intervalo de dois anos, e sua última aplicação foi em 2007. São fornecidas as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades de federação, para cada um dos municípios e escola participante.

Esses exames têm como objetivo, além de diagnosticar o sistema de educação brasileira, oferecer às Secretarias de Educação, estaduais e municipais, resultados que as ajudam a implantar novas políticas educacionais voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade da educação.

A participação das escolas é voluntária. No Saeb, é feito um sorteio para a escolha das escolas; já na Prova Brasil, as Secretarias de Educação, municipais ou estaduais interessadas é que devem fazer a adesão. No entanto, atualmente, é quase universal a participação das escolas, já que é fundamental para o seu crescimento que seu Ideb seja calculado.

As avaliações são elaboradas a partir de matrizes de referências, que não podem ser confundidas com as matrizes curriculares ou com procedimentos e estratégias de ensino, pois não englobam todos os conteúdos escolares.

Essas matrizes baseiam-se em algumas propostas pedagógicas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, como também em consultas feitas com professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio e, ainda, exame dos livros didáticos mais utilizados nessas séries. O intuito é construir um recorte do que poderia ser diagnosticado por meio de instrumentos utilizados nos exames do Saeb e da Prova Brasil.

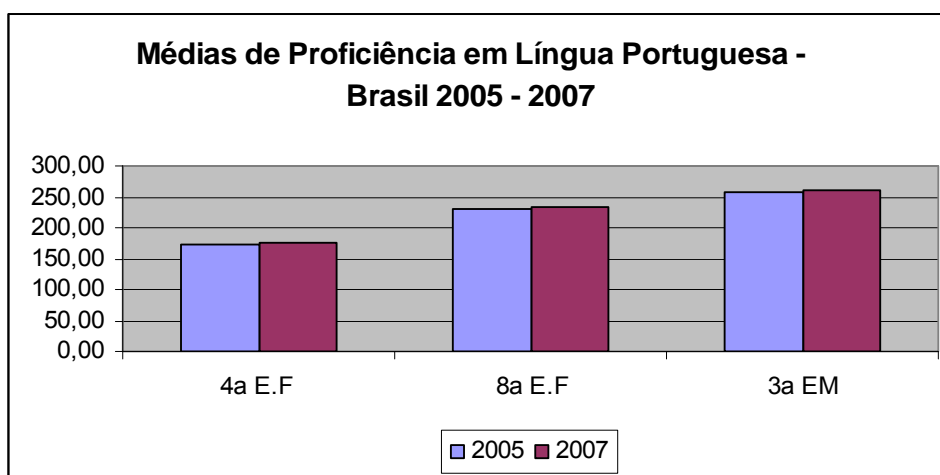
São organizados vinte e um tipos diferentes de cadernos de prova para cada série. Cada aluno responde a um só caderno, sendo assim, dois alunos não respondem necessariamente as mesmas questões. Cada caderno de prova é constituído por quatro blocos, dois destinados à Língua Portuguesa e os outros dois à Matemática. Os testes são de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas de resposta para cada questão, sendo que apenas uma está correta. Os alunos de 4ª série respondem quarenta e quatro questões, metade de Português e a outra de Matemática. Já os estudantes de 8ª série e do 3º ano do Ensino Médio respondem a 26 itens de Português e a 26 de Matemática. O tempo total estipulado para a realização das provas é de 2 horas e 30 minutos.

Com o objetivo de avaliar o sistema de ensino e não os alunos, as médias desses exames são apresentadas dentro de uma escala que vai de 0 a 500, capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes desses sistemas demonstram ter desenvolvido. Diferencia-se de uma prova clássica, na qual o professor aplica a seus alunos em sala de aula com o objetivo de avaliá-lo na individualidade.

Essa metodologia tem como objetivo comparar, no decorrer dos anos e de suas edições, o desempenho das redes e escolas, discutir e trilhar entre

os professores, diretores, gestores, a própria sociedade, caminhos para a melhoria do ensino.

Como foi relatado, ambas as provas tiveram sua última aplicação em 2007. Nessa ocasião, houve só uma prova para cada série avaliada. Na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, a mesma prova foi aplicada tanto para as escolas públicas como (Prova Brasil), como para uma amostra de escolas particulares e rurais (SAEB). No 3º ano do Ensino Médio, uma amostra de escolas públicas urbanas e de escolas particulares fez uma mesma prova (SAEB). Os resultados em Língua Portuguesa foram os seguintes:



É possível perceber que houve um pequeno avanço em todas as séries, e ele foi mais significativo nas 4ª séries, confirmando que a escola tem maior facilidade em conseguir mudanças nos hábitos de leitores principiantes, do que com os adolescentes e jovens. Será que o problema está no modo como está sendo trabalhada a leitura com esses alunos? Será que aulas de Língua Portuguesa estão levando em consideração o meio midiático/ informatizado em que esses alunos adolescentes/jovens estão inseridos? Ou será que a exclusividade da leitura ainda está somente nos textos literários? Como afirma Citelli (2000, p. 137) “Os meios de comunicação de massa passam a fazer parte do nosso cotidiano e isso não pode ser negado pela escola ou por qualquer instituição”.

De acordo com esse panorama, é importante traçar uma trajetória da leitura, da abordagem estruturalista até a discursiva, pois, inicialmente, ler era

decodificar os signos ali presentes: cumpria-se meramente a função de destinatário e não se consideravam os fatores extralinguísticos.

Foi na década de 70, momento histórico no qual se configurou a crise da leitura (KLEIMAN, 1998), que houve um impulso no desenvolvimento da língua materna. Começou-se a entender que a leitura era um problema da linguagem em interação com outros processos cognitivos e o conhecimento das características dessa interação ajudaria na resolução dos problemas de leitura em contexto escolar. Logo, os estudos sobre as ciências psicológicas, a Psicolinguística e Psicologia Cognitiva tornaram-se bastante evidentes e tiveram como foco o leitor, pois interessava o funcionamento cognitivo desse leitor durante o processo de compreensão da língua escrita.

No período dos anos 80, a Linguística Textual começou a contribuir para o ensino da leitura. Os olhares começaram a dirigir-se para os elementos extralinguísticos. Ler envolveria conhecimento prévio, lingüístico, textual, enciclopédico, ao qual o leitor recorre durante o processo de leitura. Ler seria interagir-se com o texto.

Então, já nos anos 90, privilegiou-se a abordagem discursiva, com a qual Kleiman (1998) conclui que a concepção escolar de texto e leitura deva atuar como um elemento cerceador da construção de sentidos. É nesta linha que o leitor sai da situação de um mero receptor e passa a ser interlocutor. Ele não apenas decodifica, não apenas busca sentidos já propostos no texto, como também interage com os discursos presentes nele.

Esse modelo discursivo de leitura, apesar de muito discutido, parece não fazer parte da realidade das aulas de Língua Portuguesa. A idéia de que o professor é o detentor do saber faz com que ele restrinja a sua prática naquilo que ele defende como melhor, como certo. Assim, muitas vezes, acontecem aulas de leitura reduzidas a interpretações propostas pelos livros didáticos.

No entanto, os atuais livros não, ou quase não, autorizam o aluno a desempenhar uma leitura que necessite a busca de como os sentidos foram produzidos, mas se configura como um modelo e uma leitura autorizada. No entanto, uma grande maioria de profissionais ainda seguem esses livros e os utilizam como único instrumento de aprendizagem. “Nossas escolas não estão sendo um espaço no qual a leitura seja um meio de criatividade e de prazer, mas sim o espaço no qual

a leitura e escrita se associa a tarefa obrigatória e chata. Castradora, inclusive.” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.56).

O problema não está na presença do livro didático nas aulas, mas na forma de sua utilização, pois se percebe que a grande diversidade de textos com que o aluno convive fora da escola acaba não estando presente no seu dia-a-dia escolar. Como afirma Nagamini (2004, p. 40):

No cotidiano escolar, no entanto, os docentes encontram dificuldades para inovar em sala de aula, seja pela ausência de material, seja pela falta de tempo para pesquisa, já que não raro o professor trabalha mais de um período. Não há subsídio para a elaboração de atividades didático-pedagógicas que utilizem metodologias diferentes das tradicionais.

A preocupação está em discutir a importância de levar para dentro das aulas de Língua Portuguesa textos que estão presentes no cotidiano dos alunos, mais precisamente os textos sincréticos midiáticos.

Sabemos que esses tipos de textos são pouco difundidos no ensino. As aulas ainda têm priorizado textos escritos literários. Os alunos de hoje, quase que diariamente têm transitado por um universo midiático. Estão cercados de textos como jornais, revistas, outdoors, internet, blogs, textos que exigem uma leitura além da mera decodificação das palavras, já que são textos sincréticos e pedem um olhar para o verbal e o não verbal, capaz de realizar um entrecruzamento de sentidos.

Cabe à escola reconhecer seus estudantes como leitores de todos esses textos, para então colocá-los diante dessas leituras e orientá-los a um olhar que possa torná-los um leitor apto a ler e a interpretar uma grande variedade de textos, fazendo-os abandonar o papel de leitor superficial. Como afirma Fregonezi (1999, p. 65) “[...] A escola precisa deslocar seu olhar para a riqueza figurativa dos textos da mídia e trazê-la para dentro das aulas de leitura se quiser, realmente, formar leitores preparados para a comunicação.”

Sabemos que a escola não tem marcado um diálogo com esse mundo midiático em que os estudantes estão inseridos. Ainda há um abandono dessa heterogeneidade e vivacidade. A escola continua a ver o aluno como uma *tabula rasa*, paciente de uma leitura utilitária e meramente informativa, na qual ele lê somente para adquirir conhecimentos.

Da forma como temos agido, é como se estivéssemos dizendo para o aluno. “Nós procuraremos formar você como leitor. Mas o que você lê lá fora da escola e muitas vezes tem a coragem de trazer na sua mochila para compartilhar com seus colegas na maioria das vezes atrapalhando minha aula – é coisa que não presta e não interessa na sua formação”. (MAFRA, 2003, p. 100).

Este incentivo muito mais direcionado para a leitura de textos literários, considerando-os mais importantes e de um valor maior do que os textos considerados de massa, impede que a escola tenha um papel preponderante na formação de um “leitor-plural”, capaz de conhecer e compreender a grande diversidade de textos que circulam no meio social.

Os resultados das avaliações oficiais e a prática escolar indicam que não tem sido fácil encontrar leitores críticos. A escola é um lugar privilegiado para a formação de leitores e precisa inserir em seus discursos e incorporar entre os materiais de leituras os diversos gêneros que circulam na sociedade, pois é um espaço formador que, por meio de seus atos, suas escolhas, ajuda a fomentar no indivíduo, inclusive, o gosto pela leitura.

Os atuais estudantes não devem ser ridicularizados ao priorizarem a leitura de textos midiáticos. Os professores precisam compreender que esses textos fazem parte do meio em que os alunos vivem. Por isso devem inseri-los, cada vez mais, no mundo da mídia, a fim de que reconheçam os recursos de manipulação utilizados e sejam capazes de realizar leituras desmistificadas, ou seja, leituras que desvelem o que o texto tem a dizer.

Trata-se de uma atividade que não permite somente o domínio da linguagem escrita, mas de uma ampla competência linguística, visual, que leva o aluno a sentir-se mais inserido na sociedade, tornando-se mais responsável por ela. É preciso entender que, num mundo marcado pela aceleração tecnológica e pelas crescentes influências midiáticas, as formas de aprender se modificaram.

Não basta que o professor insira diferentes gêneros textuais,<sup>1</sup> em suas aulas, mas que procure conhecer as especificidades de cada um. Os professores necessitam estar instrumentalizados para poder direcionar uma prática pedagógica e decidir com autoridade o que ensinar, como ensinar e para que

---

<sup>1</sup> é inegável que os aspectos formais e comunicacionais da capa de revista individualizam-na”discretizam-na” como gênero inserido e consagrado dentro dos processos de interação social contemporâneo.

ensinar com cada texto. Aquele profissional de ensino que apenas decodifica o texto não terá condições de conduzir uma aula de leitura de textos midiáticos, já que se faz necessário ler o texto da mídia e entender do que ele trata, como trata, do que se fala, por que se fala, para mostrar ao aluno a necessidade de estar atento aos recursos que a mídia utiliza para persuadir o leitor.

Fiel a esse pensamento, em que o trabalho com os diferentes gêneros textuais é necessário, elegemos a capa da revista como proposta de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos que os ganhos com a inserção da capa de revista são imensos. Há a possibilidade de se deparar com diversas linguagens, com diferentes configurações, qualidade de definição de imagem, a vibração das cores, ou seja, tudo que contribui para a efetivação da venda da revista. A capa preenche um espaço privilegiado de formação e informação na sociedade atual, pois é ela, principalmente, que manipula o leitor à compra ou não de um exemplar. Sendo um texto sincrético, a capa proporciona maior estímulo no leitor, pois, além do plano verbal, as imagens têm o poder de estimular as emoções e, com mais facilidade, manipular o enunciatário.

A fim de comprovar se a capa de revista é um gênero presente ou não nas aulas de leitura e se é realmente necessário construir uma reflexão em torno desse assunto, foi realizada uma pesquisa de caráter indutivo, por meio de questionário com 26 professores de Língua Portuguesa que atuam na rede pública de ensino da cidade de Londrina.

A princípio, pensou-se em entrevistar 20 professores, mas a facilidade do instrumento de pesquisa fez com que a pesquisa fosse ampliada a 26 profissionais.

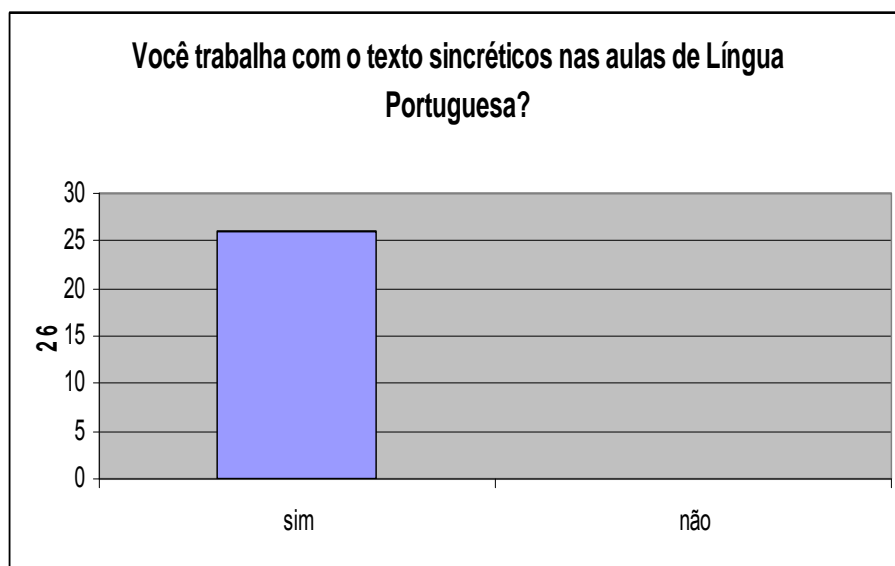
Optamos pela escola pública, porque é a maior rede de ensino, conseqüentemente, é a que atende maior número de estudantes; diferentemente da rede privada, que atende um número menor de alunos, por restringir-se a uma situação econômica particular.

Foram entregues aos professores questionários estruturados, compostos por perguntas abertas e fechadas, que tratavam da presença do texto sincrético nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Lakatos e Marconi (2003), questionário é a maneira de colher dados, por meio de uma série ordenada de perguntas que dispensam a presença do pesquisador no momento das respostas.

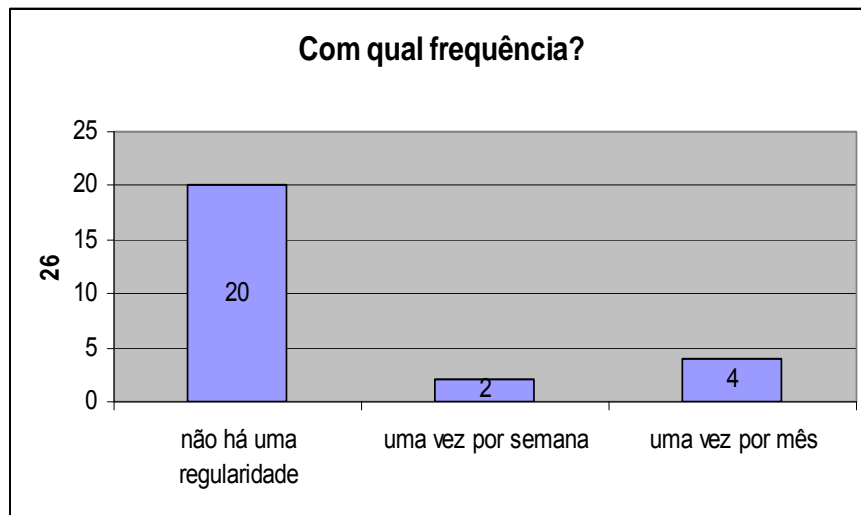
Escolhemos os questionários pela facilidade de abranger um número maior de pesquisados em menos tempo, além de tratar de uma forma de pesquisa que exige menos envolvimento entre pesquisador/pesquisado. É um fator relevante, visto tratar-se de um assunto que exige exposição do conhecimento e da metodologia do pesquisado, o que se torna uma grande barreira para colher os dados necessários.

Objetivamos averiguar de que forma caminha o trabalho com textos sincréticos nas aulas, se surgiram ou não os textos midiáticos, que rodeiam o dia-a-dia dos alunos; quais gêneros são mais recorrentes, com qual frequência são trabalhados e como é feita sua seleção; e, ainda, sabendo que só é possível ensinar aquilo que se aprendeu, pretendemos verificar como foi a formação do profissional de Língua Portuguesa para o trabalho com textos sincréticos.

O resultado foi o seguinte:



**Gráfico 1** – Você trabalha com o texto sincrético nas aulas de Língua Portuguesa.



**Gráfico 2** – Com qual frequência

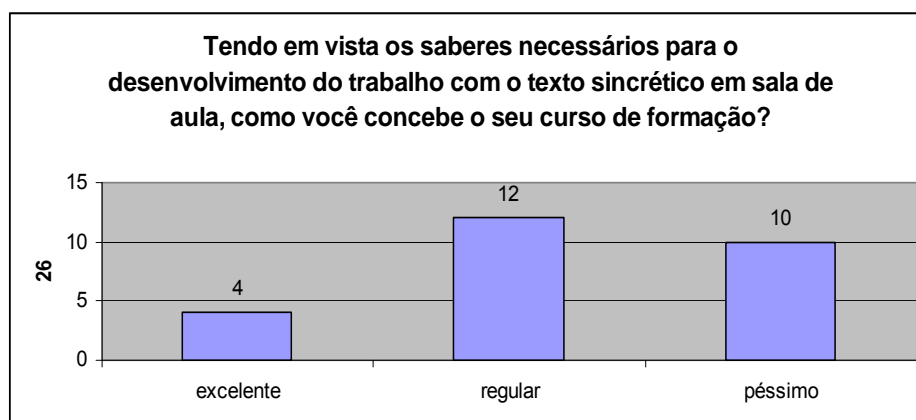
Cada vez mais é evidente que o ensino de leitura deve priorizar a heterogeneidade das linguagens que compõem os textos, pois se tornou indispensável ler a pluralidade de informações presente em uma mensagem.

De acordo com a pesquisa realizada, os professores estão conscientes desta questão e estão trabalhando com os textos sincréticos, mas parece não ser uma prioridade. Com efeito, há alternativas em que se insere a presença desses textos uma vez por semana/ por mês, mas a grande maioria optou por avaliar que esses textos aparecem em suas aulas fora de uma regularidade. Esse fato confirma que esse trabalho está sendo feito esporadicamente e ultrapassa um lapso de tempo ainda maior do que uma vez por mês. Isso significa não ter havido ainda uma incorporação definida da importância do trabalho com diferentes gêneros textuais, por dois motivos: devido à resistência a partir do conceito tradicional de leitura, centrado no suporte escrito; porque os profissionais ainda não sabem como tratar esse material complexo, diferente, que engloba o verbal e o não verbal.

Em uma sala de aula, geralmente, existem alunos com aptidões diferentes de leitura. Alguns possuem uma habilidade maior de ler e interpretar, pois têm um contato mais intenso com os diferentes tipos de textos e, por isso, exigem do ensino de leitura maior dinamicidade; outros não têm essa habilidade. O professor precisa estar atento a tudo isso e deve estar preparado para lidar com essa diversidade, pois ocupa um papel de mediador, entre seus alunos e os textos. É ele quem, prioritariamente, precisa reconhecer as vozes, identificar as ênfases e

estabelecer trocas na relação do texto com o leitor dentro do grupo. Para tanto, é preciso que os cursos de formação de professores acompanhem a transformação que está havendo e não fiquem defasados.

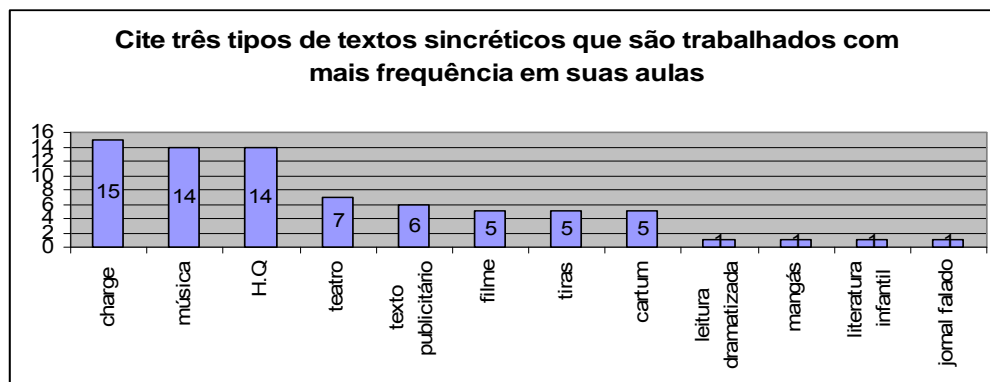
A pesquisa mostra uma grande insatisfação dos professores com sua formação quando o assunto é como trabalhar com textos sincréticos nas aulas de Língua Portuguesa.



**Gráfico 3** – Tendo em vista os saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho com o texto sincrético em sala de aula, como você concebe os eu curso de formação.

Comprovamos que a grande maioria dos cursos de formação não têm priorizado a orientação para esse tipo de trabalho, e não define procedimentos para se operar com as diferentes linguagens e discursos. Essa lacuna na formação torna o trabalho restrito, já que os professores não se sentem preparados para agregarem à sua prática diferentes dimensões discursivas.

Como consequência, na única questão aberta da pesquisa que solicitava a descrição de três tipos de textos sincréticos mais recorrentes nas aulas, ocorreu um equívoco: Alguns professores citaram textos verbais como sendo textos sincréticos: poemas (6) letra de músicas (4) carta do leitor (2) artigo de revista e de jornais (1); outros não exemplificaram claramente o que se trabalha, mas sim o suporte presente em suas aulas: Revista Veja (1), Super Interessante(1) Jornal (1), impossibilitando saber qual gênero é privilegiado nesses suportes. Também houve prioridade por alguns textos, talvez não por coincidência, já que muitos exemplos são comuns aos citados na definição de texto sincrético no início da pesquisa.



**Gráfico 4** – Cite três tipos de textos sincréticos que são trabalhados com mais frequência em suas aulas.

É possível perceber que a grande maioria fica em torno daqueles textos mais comuns e mais abordados pelos livros didáticos: charge, música e HQ. Não se pode desmerecer esses textos, mas sabemos que são gêneros comuns e bastante presentes no livro didático e que, além desses, os profissionais de Língua Portuguesa precisam pensar em outros textos que fazem igualmente parte do dia-a-dia dos alunos, são ricos em informações e exigem uma leitura além da mera decodificação das palavras.

Como a atual sociedade, a escola não pode ficar alheia à interação com outras linguagens. Ao contrário, cabe-lhe valorizar as novas tecnologias, fazer circular novos códigos, ensinar a olhar e a ler também as imagens, e sempre buscar passos significativos para mudar a educação.

Na pesquisa, de forma intencional, nada foi diretamente perguntado ao professor sobre a presença do texto midiático nas aulas. Entretanto, um dos objetivos era averiguar se esse tipo de texto circula nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante das respostas sintetizadas no gráfico 4, podemos ver que a presença desses textos ainda é escassa e, levando-se em conta o resultado global da pesquisa, notamos que o professor também não se sente capacitado para trabalhar com eles. Uma das coisas mais intrigantes e relevantes no momento de aplicar o questionário foi a indagação dos professores: O que é texto sincrético?

Muitos profissionais trabalham com esse material porque querem inovar as aulas ou porque se deparam com ele, ainda que raramente nos livros, mas não sabem do que se trata, das suas especificidades, da sua grande contribuição para o ensino da leitura.

Logo, justifica-se, ainda mais, a importância da realização deste estudo, pois é sob esta problemática que ele se situa: a importância do trabalho de leitura com textos sincréticos midiáticos, considerando essa perspectiva como enriquecedora e formadora do sujeito-leitor. Sendo assim, temos como objetivo geral:

- Mostrar a importância da inserção do texto sincrético midiático nas aulas de Língua Portuguesa;

E objetivos específicos:

- Desenvolver a competência de leitura do verbal e não verbal dos alunos;
- Estimular o desenvolvimento da leitura de capas de revista e explorar, por meio de algumas análises, seu percurso gerativo de sentido com base na teoria da semiótica greimasiana;
- Propor ao professor maneiras de como desenvolver uma prática de leitura de textos sincréticos midiáticos, consolidada pelos subsídios da semiótica greimasiana.

Esta dissertação é composta por oito capítulos assim divididos: na introdução, apresentamos a justificativa para a realização deste trabalho, discutimos sobre os problemas de leitura no Brasil e apresentamos uma pesquisa de campo realizada para pautar os nossos objetivos.

No segundo capítulo, temos a metodologia utilizada e a seleção do córpus.

No terceiro capítulo, definimos e apresentamos o nosso referencial teórico: a semiótica greimasiana. Explicamos seu percurso gerativo de sentido com exemplos de como essa teoria subsidiou o nosso trabalho.

No quarto capítulo, discutimos a importância da inserção da mídia na educação, considerando sempre os nossos atuais estudantes e definimos o que é texto sincrético.

No quinto capítulo, contextualizamos o nosso leitor frente aos fatores históricos de nosso *corpus*, a revista. Na seqüência, focalizamos o processo de criação de uma capa de revista.

No sexto capítulo, apresentamos definitivamente o nosso *corpus*, que são as capas da revista *Veja* publicadas no período do escândalo do Mensalão. Neste momento, teremos uma breve leitura de cada capa publicada e, em seguida, analisamos, especificamente, três das capas publicadas, com base na teoria da semiótica greimasiana.

No sétimo e último capítulo, discutimos a importância da utilização do gênero capa de revista nas aulas de leitura do Ensino Médio e elaboramos algumas propostas de atividades possíveis de serem desenvolvidas nessas aulas.

## 2 METODOLOGIA

É visível a distância entre os textos que muitas vezes são orientados e contemplados pelo ensino de leitura e aqueles com os quais os alunos convivem no seu dia-a-dia. Está cada vez mais evidente que as aulas de leitura devem voltar-se para a heterogeneidade de textos, incluir o trabalho com textos midiáticos, ensinando os alunos a não só lerem o que estes textos transmitem, mas a compreenderem os recursos que foram utilizados na construção do que foi dito. Sendo assim, este trabalho tem como meta refletir o texto midiático impresso, mais precisamente a capa de revista, nas aulas de Língua Portuguesa.

Optamos trabalhar com capa de revista a partir da experiência de nosso dia-a-dia, observando a dificuldade dos alunos em realizarem a leitura da linguagem não-verbal. Também percebemos que se trata de um gênero pouco ou quase nada difundido nas aulas, mas, ao mesmo tempo, muito importante para o ensino de leitura, pois é o primeiro contato que o leitor tem com o conteúdo, considerado mais importante, presente no interior do veículo. Enfim, acreditamos que a capa preenche um espaço semanticamente privilegiado, verdadeiro atrativo para os leitores, pois é de sua qualidade visual e textual que depende, em parte, a aquisição e aceitação do produto midiático revista.

De acordo com Magalhães (2003, p. 63), as capas das revistas, como espaços de materialidades discursivas, são lugares em que se encenam e insinuem atos; fatos imagísticos; rituais de sedução; persuasão e informatividade; segundo diferentes pontos de vista, maneiras de perceber, fazer, ler linguisticamente o mundo.

Crendo nisso, acreditamos que a capa deve ser um gênero lido, discutido e analisado, para que se desvelem os sentidos imanentes ali presentes. Deve ser tratado não apenas como um suporte legitimado, mas como um material construído, que dá vistas aos modos como a manipulação é representada a partir da mídia.

Para tanto, proporemos uma leitura interpretativa das capas da revista *Veja*, publicadas no período de 18 de maio de 2005 a 16 de novembro de 2005, término dos 4 meses da CPMI do Mensalão e realizaremos uma análise semiótica de três capas desse período.

A escolha do *corpus* deve-se ao fato de esse período corresponder à época em que ocorreu um fato histórico-político brasileiro denominado “Mensalão”. O episódio envolveu a credibilidade do mandato do Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, tornando-se um fato relevante para a história do Brasil, passível de se tornar, nos anos subsequentes, objeto de estudo nas aulas de História.

Privilegiamos a revista *Veja* por ser ela o veículo de informação semanal de maior circulação no Brasil e o quarto maior no mundo, com grande relevância na formação da opinião pública. Trata-se de uma leitura bastante solicitada aos alunos de Ensino Médio, que desejam participar dos vestibulares.

De acordo com os estudos da Marplan divulgado no site [www.publicidadeabril.com.br](http://www.publicidadeabril.com.br), a revista tem uma tiragem de 1.208.040 exemplares. Destes, 925.510 são assinaturas, 152.720 vendidas avulsas e 4050 no exterior.

A análise fundamentar-se-á nas contribuições da Semiótica Greimasiana, de origem francesa. Trata-se de uma teoria de comprovada operacionalidade, que oferece meios para uma leitura interpretativa possível de explorar e desconstruir diversos níveis de significação do texto, muitas vezes incompreensíveis ao leitor. A análise textual baseada na Teoria semiótica expõe os recursos que o produtor do texto utilizou e o resultado a que chegou, revelando as intersecções nos diferentes níveis na produção de sentido.

Após o estudo sobre as referidas capas, sugerimos uma possível proposta para o uso da capa de revista nas aulas de leitura do ensino médio, já que tal gênero mostra-se relevante na construção da criticidade dos alunos. Ao ler/ analisar uma capa de revista, será exigido do aluno/ leitor/interlocutor um conhecimento amplo dos recursos da Língua Portuguesa.

Assim, trata-se de um trabalho dirigido a professores e educadores de Língua Portuguesa, que estejam dispostos a trabalhar com a análise Semiótica e que queiram inovar suas aulas de leitura com o uso de um material mais próximo da realidade dos alunos, a capa de revista.

### 3 SEMIÓTICA GREIMASIANA

Para Greimas e Courtès (1979, p. 426) “pode-se considerar o sincretismo como procedimento que estabelece uma superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneos, cobrindo-os com uma grandeza semiótica que os reúne”. Assim, dizemos que a capa de revista é um texto sincrético, pois é composto por mais de um tipo de linguagem: a verbal (as manchetes) e a não verbal (as imagens) que, juntas, constroem uma significação única, indispensável para a mensagem a ser transmitida.

No entanto, nem sempre a leitura da capa de revista considera as diversas linguagens, as diferentes configurações, qualidade de definição de imagem, a vibração das cores, ou seja, tudo que contribui para a efetivação da venda da revista.

Deve-se levar em conta que a capa de revista é um produto cultural existente no campo da mídia impressa, que necessita de lucro, de público-alvo leitor/comprador, de mecanismo de manutenção, de profissionais, além de um projeto que defina sua linha de abordagem. Sendo assim, todo signo que surge ali foi intencionalmente colocado a fim de deixar transparecer uma ideia ou de conduzir a uma determinada leitura, que não é neutra, mas repleta de sentidos.

Um trabalho pedagógico com a capa de revista nas aulas de leitura não deve limitar-se a “ver” a capa: é preciso analisá-la, interpretá-la, compreendendo as ideias implícitas ali presentes. Deve desenvolver estratégias que potencializem as habilidades de leitura e propiciem condições para que os alunos se tornem leitores competentes; deve, enfim, mostrar que todo texto, inclusive a capa de revista, tem como objetivo, além de transmitir informações (fazer/saber), formar opiniões (fazer/crer) e provocar uma ação (fazer/fazer). Desse modo, “a articulação dos recursos visuais, verbais, sonoros e técnicos construirá uma rede de significações cujo efeito produzido na recepção poderá ser de caráter consumista ou ideológico.” (NAGAMINI, 2004, p. 42).

Dessa forma, acreditamos que a teoria semiótica greimasiana, desenvolvida por “A. J. Greimas e pelo grupo de investigações sêmio-linguísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais” (BARROS, 2007, p. 5), pode contribuir com êxito nesse trabalho em sala de aula, pois tem o texto como objeto de estudo e

não se restringe ao texto verbal, pois pode proceder a análises de qualquer plano de expressão. É uma teoria que percebe o texto não somente como objeto de comunicação, mas também como de significação e tenta explicar os sentidos: o que foi dito, como e o que foi feito para dizer o que se disse. Como afirma BARROS (2007, p. 8)

A semiótica tem caminhado nessa direção e procurado conciliar, com o mesmo aparato teórico-metodológico, as análises ditas 'internas' e 'externas' do texto. Para explicar 'o que o texto diz' e 'como o diz' a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto.

Ciência relativamente recente no campo da linguagem, a semiótica corresponde a uma teoria de análise linguística, desenvolvida a partir das contribuições do mestre suíço Ferdinand de Saussure, que postulou para o signo a dicotomia entre significante e significado. Considerados indissociáveis, o primeiro corresponde à imagem acústica e o segundo ao conceito, representação do objeto. Do desdobramento das ideias saussurreanas, e com o aporte teórico de L. Hjelmslev, a semiótica de Greimas dissociou, no objeto de significação, dois planos distintos: o plano do conteúdo e o plano da expressão.

Para a semiótica, a linguagem constrói o real e isso se dá de diversas formas, tendo em vista que a categorização do "real" é recortada, construída conforme a situação. Logo, se só existe signo se houver significante e significado, o sentido só surge na relação estabelecida entre os diferentes planos.

Além disso, para cada categoria de base fundamental é possível encontrar várias categorias narrativas, ou seja, várias formas de dizer o que se diz, conforme a intencionalidade do enunciador, determinando sua ação manipuladora.

Outra influência que merece ser citada é a de Vladimir Propp, estruturalista russo que estudou os componentes básicos do enredo dos contos. De Propp, Greimas torna mais operacional o mapeamento estrutural comum a uma diversidade de textos, bem como o reconhecimento da existência de níveis de manifestação, princípios fundadores, tanto dos conceitos do nível narrativo, conforme Greimas, quanto da existência dos vários níveis textuais: o fundamental, o narrativo e o discursivo, segundo a teoria semiótica francesa.

E, por fim, há também a influência de Lévi Strauss, antropólogo estruturalista, segundo quem a significação está atrelada ao nosso meio, e, a partir disso, os enunciadores buscam impor suas visões da realidade por meio dos textos, como apreensão do significado.

A semiótica francesa enfatiza o conceito de texto como objeto de significação de forma sincrônica, preocupando-se em estudar os mecanismos que engendram o texto, que constroem o sentido, e por isso se interessa por qualquer tipo de texto. Para tanto, desenvolve um percurso gerativo de sentido, base metodológica da epistemologia semiótica, que tem o objetivo de explicar como o sentido, presente no conteúdo, e ligado a diferentes planos de expressão, é representado pelo enunciador. Nesse processo, a Semiótica define três níveis, do mais simples ao mais abstrato, cada um deles com sua própria sintaxe e semântica.

O Nível Fundamental ou Profundo é considerado o nível mais abstrato, em que se estabelece uma rede fundamental de relações, ou seja, uma oposição entre dois termos que tenham algo em comum. Por exemplo, não devemos opor dignidade a feminilidade, pois são elementos incomuns, não se situam no mesmo domínio de significação; mas é possível opor masculinidade à feminilidade, já que ambos fazem parte do mesmo campo semântico: sexualidade. Esta rede é representada pelo quadrado semiótico, o qual sistematiza uma rede de relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Dessas relações, tem-se uma resposta complexa, gerada pela simultaneidade dos termos afirmados e uma resposta neutra, gerada pela simultaneidade de suas negações.

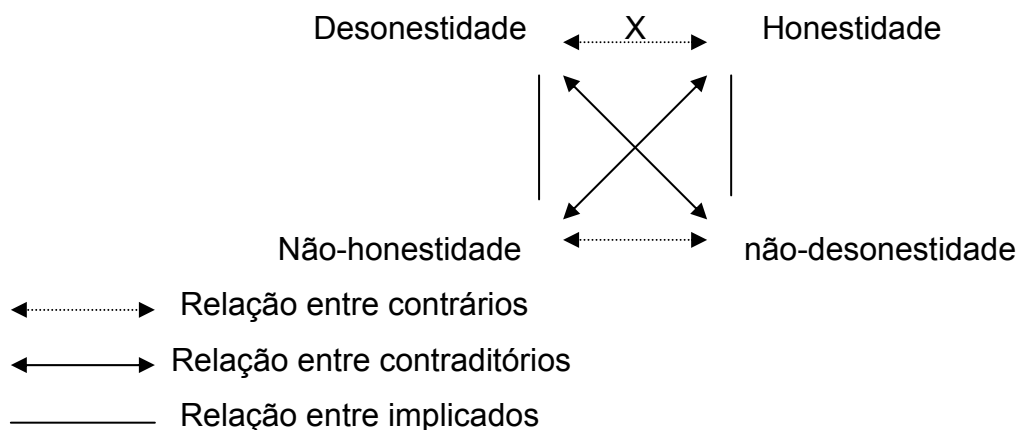
Para compreendermos melhor essa representação do quadrado semiótico, vamos observar uma capa da revista *Veja* do dia 25/05/2005.



Nesta capa, a imagem central é a de um rato, animal que representa aquele que é furtivo, asqueroso e é especialista na arte do roubo. Vemos algumas figuras que antropomorfizam o animal, como o riso esboçado no rosto, terno de risca de giz, anel reluzente no dedo, charuto na outra mão. Tudo isso, e mais o texto verbal, permite definir que há um discurso de desonestidade dos políticos, que se enriquecem com o dinheiro, produto de operações ilícitas.

A “desonestidade” e a “honestidade” são ideias contrárias no interior de um mesmo eixo semântico e podem passar por um processo de negação, resultando em um novo termo contraditório. Esses contraditórios, por sua vez, nunca coexistem.

### Quadrado Semiótico



Temos uma relação de contrariedade entre a desonestidade e a honestidade; de contraditoriedade entre desonestidade e não-desonestidade e de implicação entre desonestidade e não-honestidade, honestidade e não-desonestidade.

Não podemos confundir os termos contrários e contraditórios. Para a Semiótica, os termos que estão em relação de contraditoriedade “são definidos pela presença e ausência de um traço. Os termos de contrariedade possuem um conteúdo positivo cada um”. (FIORIN, 2008, p. 22).

Assim temos uma relação de afirmação e negação de cada termo. Como exemplo, temos a capa de revista acima, falando de corrupção, em que há a oposição entre desonestidade e honestidade.

Cada um dos termos semânticos que aparecem nessa rede de relações pode aparecer revestido da categoria tímica ou eufórica, isto é, categorias de estado eufórico e disfórico.

Um termo é considerado eufórico caso seja avaliado como positivo dentro de uma determinada cultura ou por um enunciador; ao contrário, se considerado negativo, é concebido como disfórico. Assim, na capa, a desonestidade é um valor disfórico.

Outro nível do percurso gerativo é o narrativo, ou estruturas narrativas. Aqui é preciso fazer uma distinção entre narração e narratividade. Aquela denomina uma classe de texto, já esta diz respeito à sequência de estados (ser) e às transformações dos sujeitos em busca de um objeto valor (fazer). Logo, a narratividade está presente em todos os tipos de textos, independentemente de seu plano de expressão (pintura, escultura, música, teatro, etc), pois até mesmo os textos não verbais possuem uma narratividade interna, definida pelas transformações de estados iniciais e finais.

Há dois tipos de transformações de estado: o sujeito narrativo distante de seu objeto valor, por isso em disjunção do objeto valor ( $S \cup Ov$ ) ou o sujeito em conjunção com seu objeto valor ( $S \cap Ov$ ), por estar em posse do objeto desejado. Partindo deste princípio, pode-se dizer que existem duas espécies de narrativas: a de privação e a de liquidação. “Na primeira, ocorre um estado inicial conjunto e um estado final disjunto [...] na segunda espécie, sucede o contrário: um estado inicial disjunto e um final conjunto.” (FIORIN, 2008, p. 29).

O objeto pode ser denominado modal, aquele que ajuda na obtenção do objeto descritivo. O objeto modal está inscrito na fase de aquisição de competência (querer/dever/poder/saber), momento em que o sujeito se capacita para conseguir o objeto valor; já o objeto descritivo é aquele valor almejado em toda narrativa.

Também é preciso saber que um mesmo ator (“personagem”) pode exercer mais de um papel actancial, ou seja, o mesmo sujeito que manipula pode ser o objeto valor, o sujeito julgador, entre outros.

Quando um enunciado do fazer rege um enunciado de estado, temos um programa narrativo (PN). A união de programas narrativos é chamada de percurso narrativo, que se caracteriza por uma sequência de programas narrativos. A junção de todos os percursos compõe a unidade maior da narrativa: o Esquema Narrativo.

Para demonstrar a busca do objeto valor, veremos a organização de um esquema narrativo composto por quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção.

O percurso da manipulação acontece quando o sujeito destinador faz uso de alguns procedimentos para convencer o outro sujeito, o sujeito operador ou destinatário, a realizar uma ação. A manipulação pode acontecer de diferentes formas: *tentação*, *intimidação*, *sedução*, *provocação* e, segundo desenvolvimentos mais recentes da teoria, o *contágio*. A *tentação* acontece quando o sujeito destinador oferece uma recompensa ao destinatário em troca de sua ação; a *intimidação* ocorre quando o sujeito do fazer/ destinador utiliza-se de sua autoridade, obrigando, por meio de ameaças, uma ação do destinatário; a *sedução* se dá no momento em que o sujeito manipulador valoriza atitudes do sujeito manipulado e, a partir disso, conquista-o para uma determinada ação; a *provocação*, ao contrário da sedução, ressalta qualidades negativas do destinatário, desqualificando-o e desafiando-o a praticar uma determinada ação; o contágio é mais presente em textos não verbais ou sincréticos, como a capa de revista, pois utiliza-se de imagens, fotos, cores, som (no caso da música), rimas (em caso de propagandas, por exemplo), ou seja, elementos facilmente observáveis pelos leitores, que podem não ser seduzidos pela mensagem, mas são contagiados por ela. Muitas vezes ouvimos pessoas falando da imagem da capa de uma revista, o quanto ela foi “forte”; da foto que aparece no jornal de um determinado acontecimento; ou até alguém que

cantarola uma música ou uma rima de propaganda de que até não gosta e/ou não é usuária de tal produto, mas foi contagiada por determinado recurso de manipulação. Enfim, as maneiras de manipular são diversas e cabe ao manipulador decidir qual delas atingirá mais o sujeito manipulado, qual o levará a aceitar, com mais facilidade, o acordo proposto. Quando isso acontece, fecha-se um contrato fiduciário entre ambos.

No percurso da competência, o sujeito já foi manipulado e tornou-se um sujeito conjunto com os objetos-valor (Ov) modais; o saber/poder/querer realizar uma determinada ação já proposta pelo sujeito manipulador, que vai levá-lo a conquistar e a estar conjunto também com o Ov descritivo, realizando, assim, a performance principal da narrativa.

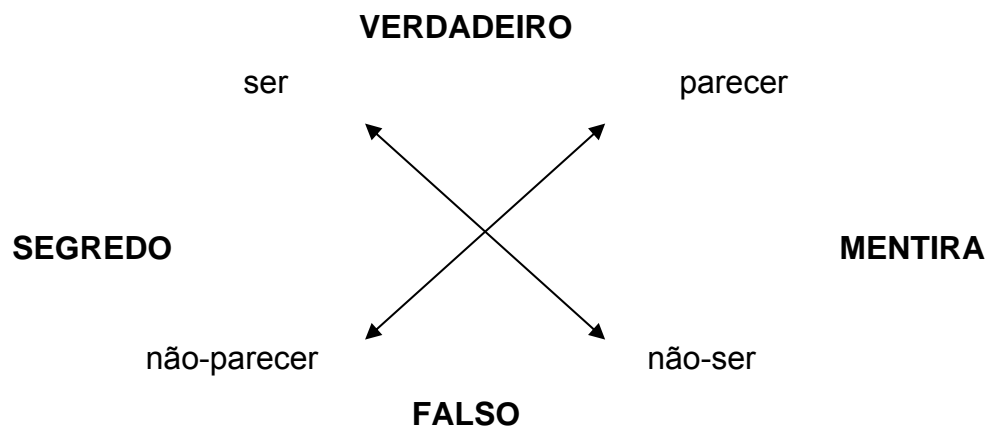
O percurso da performance concretiza-se no momento em que ocorre uma transformação na narrativa, uma mudança de estado de euforia para disforia ou vice-versa. O sujeito modifica seu estado inicial, entrando em conjunção ou disjunção com o Ov descritivo. A maioria dos textos apresenta mais de uma performance, a ação maior, aquela em que o sujeito se relaciona com o objeto valor. A performance faz parte do PN de base e as demais transformações, ou seja, aquelas em que o sujeito relaciona-se com objetos modais, adquirindo competências, correspondem aos PNs de uso.

Por fim, o percurso da sanção. O sujeito que realizou a performance será julgado por um sujeito-julgador, que avaliará sua performance, considerando-a positiva ou negativa. A sanção poderá ser cognitiva/interpretativa, se houver um reconhecimento por meio moral: elogios, desmerecimentos, humilhações, reconhecimento; ou pragmática, quando houver uma retribuição positiva ou negativa: adquirir ou perder uma casa/ bens/ dinheiro, receber um castigo físico, ou ganhar carinhos. Vale ressaltar que, simultaneamente, o sujeito pode receber ambas as sanções.

No âmbito da semântica da narrativa, é examinada a modalização do ser e do fazer e suas paixões.

Na modalização do fazer é preciso distinguir dois aspectos: o fazer-fazer, isto é, o fazer do destinador que comunica valores modais ao destinatário-sujeito, para que ele faça, e o ser-fazer, ou seja, a organização modal da competência do sujeito. (BARROS, 2007, p. 42).

A modalização do ser determina o que a semiótica chama de veridicção. A partir de uma oposição entre ser X parecer é possível estabelecer quatro categorias, que determinam a relação do sujeito com o objeto: verdadeira, falsa, mentirosa ou secreta. Verdadeiro, quando o sujeito é o que parece ser; falso, quando o sujeito não é o que parece; segredo, quando o sujeito não parece, mas é; mentirosa, quando o sujeito parece, mas não é.



No decorrer da manipulação, o sujeito irá analisar a imagem do seu manipulador, se é o que parece ou não. Acreditando no destinador, estabelecerá um contrato fiduciário; caso contrário, poderá recusar a proposta.

Em um último plano de análise, a semiótica define o nível discursivo. É o menos profundo e é encarregado de conduzir as estruturas abstratas do nível narrativo, colocando-as em discurso de um modo mais visível. Há a possibilidade de analisar as várias escolhas feitas pelo enunciador, para poder projetar o seu dizer de uma maneira tal que faça seu discurso tornar-se mais verdadeiro ou não.

Sabemos que nenhum texto é neutro e restringe-se apenas à intenção de comunicar e ou informar. Às vezes, de maneira menos perceptível a uma primeira leitura, servindo-se de diferentes figuras, o texto vai além da simples informação e surge com a intenção de persuadir o outro da verdade que está sendo transmitida, levando-o a uma atitude “proposta” pelo enunciador.

No nível discursivo há também a presença da sintaxe e da semântica discursiva. “Cabe à sintaxe do discurso explicar as relações do sujeito da enunciação com o discurso-enunciado e também as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário.” (BARROS, 2007, p. 54).

É nesse momento que podemos verificar, por meio de marcas linguístico-discursivas, as projeções da enunciação: a diferença entre a enunciação enunciativa e enunciação enunciva. Ambas apresentam sistemas pessoais, temporais e espaciais próprios, o que chamamos de *debreagem*, e por isso geram um efeito de sentido particular para manipular e convencer durante a argumentação.

[...] *debreagem*, que é o mecanismo em que se projeta no enunciado quer a pessoa (eu/tu), o tempo (agora) e o espaço (aqui) da enunciação, quer a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (lá) do enunciado. No primeiro caso (projeção do eu-aqui-agora), ocorre um *debreagem* enunciativa; no segundo (projeção do ele-então-lá), acontece uma *debreagem* enunciva.“ (FIORIN, 2008, p. 58).

Respectivamente, os efeitos de sentido são de subjetividade e objetividade.

[...] subjetividade se apresenta em níveis diferentes que se podem representar por um eixo, cujos extremos, de subjetividade e objetividade máximas, não podem ser precisamente determinados. Quando a subjetividade se reduz ao mínimo e praticamente se anula, tem-se um enunciado *objetivo*. Isto se dá quando o locutor se ausenta do enunciado, sendo o enunciado independente dele e da situação; também se considera objetivo o enunciado cuja exatidão pode ser comprovada pelo receptor. (MARTINS, 1989, p. 35, grifo do autor).

Um exemplo da *debreagem* enunciativa pode ser encontrado na frase que há na capa da revista *Veja*, já vimos acima: “*Estamos perdendo a guerra contra esta praga*”



Neste enunciado, o enunciador utiliza o *eu-aqui-agora*, que cria um efeito de aproximação do enunciador com a enunciação. Com efeito, ele marca sua posição ideológica frente à situação, ou seja, ele explicita sua posição de oposição ao governo.

Podemos considerar como *debreagem* enunciativa uma outra manchete da mesma capa, localizada do lado direito da figura central: “*Só de uma estatal Roberto Jefferson, do PTB, exigia 400 000 reais por mês.*” Aqui acontece a projeção do ator, do tempo e do espaço, representado por um *ele-então-lá*.

Esses procedimentos de projeção são muito utilizados com o objetivo de obter o efeito de aproximação ou de distanciamento do sujeito com o discurso que está sendo feito. Normalmente, esses recursos não estão explícitos no texto e muitas vezes podem aparecer juntos em um mesmo texto, produzindo vários efeitos de sentido.

Um outro recurso utilizado para poder dar maior valor de veridicção ao texto é a *debreagem interna*, que consiste em transferir a palavra aos interlocutores por meio do discurso direto. Isto cria um efeito de realidade ou de referente, como denomina a semiótica, pois não se trata de dizer o que outro disse, mas de demonstrar tal qual como foi dito. Barros (2007, p. 59) afirma “Quando no interior do texto cede-se a palavra aos interlocutores, em discurso direto, constrói-se uma cena que serve de referente ao texto, cria-se a ilusão de situação “real” de diálogo”. É como se tivemos ouvindo tal como foi dito pelo próprio enunciador.

Na capa do dia 08 de março de 2006, temos um exemplo de debreagem interna:



Na parte inferior da capa há a manchete: **Propina para perdoar dívida com Itaipu** e, logo abaixo, a fim de criar o sentido de verdade, há a imagem de uma fita e a transcrição de uma fala “Seis paus em dólar?” “Temos que pegar pelo menos três”.

O recurso repete-se ao lado sob a manchete: **Dinheiro para o Ratinho elogiar Lula na TV**. “O PT topou pagar. Cinco paus...”

As palavras entre aspas mostram um discurso realmente realizado e não criado pelo enunciador, o que mostra – ou pretende mostrar – que a verdade está garantida.

Todo ato comunicativo tem uma finalidade maior do que informar, ele quer que seu enunciatário creia naquilo que está sendo dito. Assim, no seu fazer persuasivo, o enunciador procura criar efeitos de estranhamento, com a finalidade de chamar a atenção do enunciatário para sua mensagem. Para isso, utiliza-se de um conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos para que o enunciatário possa atentar melhor para certos elementos que estão sendo comunicados e aceitar mais facilmente o enunciado.

Outro recurso utilizado no discurso para criar a ilusão de que o enunciado baseia-se em realidade sensível é a ancoragem, que pode ser constituída com aspectos verbais e não verbais: datas, fotos, locais, nome de pessoas, citação, gravação, nomes de pessoas, idade.

Em textos não verbais, a ancoragem é entendida por meio da ocupação do espaço, no caso da pintura; a focalização e o posicionamento da câmera e os jogos de luz no cinema; a seleção de cores, de letras, na capa de revista. Enfim, todos os elementos de sincretização são formas significantes. A entonação, denominada gestualidade oral, pode ser reconhecida como plano de expressão e representar sentido, articulando-se em categorias sêmicas; os gestos e expressões faciais, ou gestualidade visual, são fenômenos paralinguísticos, que auxiliam a comunicação intersubjetiva, e são capazes de enunciar categorias abstratas, que articulam o universo semântico coextensivo a uma cultura; o leque das “atitudes“, ou seja, das emoções ou “dos estados de alma” do sujeito no momento da comunicação e os elementos relativos aos movimentos do corpo no espaço englobante, ou seja, a proxêmica, que é um componente da teoria semiótica que visa analisar a disposição dos sujeitos e dos objetos no espaço e o uso que os sujeitos fazem dele para a significação.

Afirma BARROS (2007, p. 62): “não é suficiente, para a semiótica, assinalar vagamente que o discurso cria ilusões de objetividade ou de realidade sem mostrar com que procedimentos discursivos os efeitos foram conseguidos”.

A semântica discursiva materializa as mudanças que acontecem no nível narrativo: sujeito que entra em conjunção ou disjunção com o objeto valor, por meio da análise de temas e figuras presentes em um texto. “Tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido. Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado.” (FIORIN, 2008, p. 90).

A tematização e a figurativização remetem à ideia de abstrato e concreto, respectivamente e devem ser compreendidos como termos complementares e não opostos. Aquela é constituída de elementos abstratos, e diz respeito ao mundo das ideias. Esta é caracterizada por elementos concretos, presentes na natureza natural e construída, que trazem uma concretude ao discurso, já que revestem os temas, que são mais abstratos.

Desse modo, há dois tipos de textos: os predominantemente figurativos e os predominantemente temáticos.

Os primeiros criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo; os segundos procuram explicar a realidade, classificam e ordenam a realidade significativa, estabelecendo relações e dependências. Os discursos figurativos têm uma função descritiva ou representativa, enquanto os temáticos têm uma predicativa ou interpretativa. Aqueles são feitos para simular o mundo; estes, para explicá-lo. (FIORIN, 2008, p. 91).

Entretanto, não podemos dizer que um texto é exclusivamente de um ou de outro tipo, pois aparecem figuras em textos temáticos e temas em textos figurativos.

Para encontrarmos o tema de um texto, precisamos analisar as figuras presentes nele e compreendermos qual é o tema subjacente. Como exemplo, podemos observar a capa seguinte do dia 22 de junho de 2005.



A figura é de uma estátua de Lula de cor acinzentada, rachada e se despedaçando. Logo abaixo, como chamada principal, a indagação “*Tem conserto?*”. E do lado direito a chamada “*Com a demissão de José Dirceu, Lula tenta salvar o governo e sua biografia.*”

Em nossa sociedade, a ideia de construir uma estátua de alguém justifica-se pela preservação da memória. Mais do que isso, tenta-se perpetuar a memória daquilo que é bom, que teve um papel de relevância social, daquilo que se quer preservar e perpetuar na história. No entanto, a estátua de Lula apresenta-se acinzentada, rachada e esfacelando-se. Essas figuras sugerem algo antigo, velho, que, para retornar a ser novo, precisa ser restaurado. Assim é possível remeter ao governo de Lula que, após a demissão de José Dirceu, tenta se refazer, tenta recuperar sua confiança.

Logo abaixo, com a chamada principal, a indagação “*Tem conserto?*” pode-se perceber uma tentativa do enunciador em criar no enunciatário uma reflexão: se é possível ou não o governo de Lula voltar a ser como antes, se é possível ou não Lula conservar o respeito popular que conquistou. Contribui para essa reflexão a chamada “*Com a demissão de José Dirceu, Lula tenta salvar o governo e sua biografia*”. Com o verbo *tentar* o enunciador demonstra fielmente que Lula ainda não conseguiu, é uma tentativa, que pode ou não dar certo. No entanto, o olhar de Lula é direto para a câmera, criando o efeito de coragem e honestidade.

Há nessa capa uma figura central: estátua de cor acinzentada, rachada e se despedaçando que, juntamente com o plano verbal, criou o sentido da mensagem de que Lula tinha, no passado, uma dignidade pública, mas agora, no presente, não tem mais, então tenta recuperá-la. No plano fundamental, essa mensagem poderia surgir a partir do quadrado semiótico: indignidade x dignidade.

Um mesmo tema pode ser figurativizado de diferentes formas. “Pode-se figurativizar o tema do exotismo com sol, palmeiras, mulatas desnudas, samba, praias, ou ainda com pinheiros, neve, esportes de inverno, casacos de pele” (FIORIN, 2008, p. 94).

Como também

As mesmas figuras podem manifestar temas diversos [...]tapetes persas, estantes de mogno, livros encadernados em couro, chá às cinco, serviço de chá em prata [...]. Dependendo do texto em que essas figuras estiverem inseridas, podem concretizar, por exemplo, o tema do requinte ou do arcaísmo. (FIORIN, 2008, p. 95).

A coerência textual acontece porque os temas e as figuras são de um mesmo campo lexical e se apresentam de forma interligada e articulada. Esta manifestação no quadro dos enunciados compõe as figuras discursivas.

Essas figuras discursivas organizam o sentido textual e recebem o nome de isotopias. Há dois tipos de isotopia: a temática e a figurativa. Aquela ocorre por haver uma repetição de unidades semânticas abstratas em um mesmo percurso temático. Esta se caracteriza pela redundância de traços figurativos, que dá ao discurso uma representação da realidade. Podemos analisar as linhas isotópicas de um texto por meio da repetição desses traços (abstratos e figurativos). Alguns termos, chamados conectores isotópicos, têm, num determinado texto, a propriedade de unir ou interligar as isotopias; outros, denominados desencadeadores isotópicos, levam a leitura para planos de sentidos diferentes dos que estão inicialmente estabelecidos pela redundância isotópica:

O desencadeador de isotopia é aquele elemento que não se integra facilmente a uma linha isotópica já conhecida e leva, dessa forma à descoberta de novas leituras [...] os conectores de isotopia são palavras ou sintagmas que podem ser lidos, sem dificuldades, em várias isotopias e fazem, dessa forma, a passagem de uma leitura a outra. (BARROS, 2007, p. 76).

Vale ressaltar que os discursos podem ser pluri-isotópicos, quando apresentam mais de uma leitura temático-figurativa.

Enfim, pudemos ver os vários patamares do percurso gerativo de sentido que auxiliam a construção e desconstrução dos sentidos internos de cada texto, compreendendo como a semiótica discursiva faz para realizar o fazer-saber, o fazer crer e o fazer-fazer em cada enunciado.

Acreditamos que a semiótica pode contribuir muito para o ensino da leitura, mais precisamente com o trabalho com a capa de revista, pois tem como objetivo levar o leitor a compreender os mecanismos de produção e a entender não só o que o texto diz, mas como o fez para dizer.

## 4 MÍDIA E EDUCAÇÃO

Uma das características mais marcantes do mundo atual é a influência dos meios de comunicação de massa (mídia) na vida cotidiana dos indivíduos. Constantemente, estamos rodeados de imagens e textos verbais que comercializam marcas e produtos, noticiam fatos diários locais e do mundo. Como afirma BACCEGA (2002, p. 79) “O mundo que nos é trazido pelos relatos, é um mundo editado”.

Como a própria autora define “editar é reconfigurar algumas coisas, dando-lhe novo significado atendendo a determinado interesse, buscando determinado objetivo, fazendo valer um determinado ponto de vista” (BACCEGA, 2002, p. 79).

Recebemos esse mundo editado e ele nos aparece por meio de jornais, revistas, telejornais, internet, outdoors, e outros tantos veículos midiáticos inseridos em nosso dia-a-dia. Ele nos é transmitido de uma maneira persuasiva, na tentativa de levar-nos a crer que tal discurso é uma verdade única.

Quem de nós nunca optou por uma determinada roupa, porque viu na TV sendo utilizada por grandes artistas de programas ou porque viu numa capa de revista? Quem nunca emitiu uma opinião sobre um determinado assunto simplesmente após ter lido, em uma revista e/ou em um jornal, desconsiderando, talvez, a intencionalidade que o veículo teve ao produzir tal mensagem? Quem nunca foi comovido por imagens positivas ou negativas da televisão, do computador, das propagandas, das revistas, dos jornais, do cinema e outras tantas que nos surgem?

Acreditamos que milhares de pessoas já vivenciaram uma dessas situações ou outras tantas não citadas em que a mídia levou-as a crer fielmente naquela mensagem.

Os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos, padrões de gosto. (CHIAPINI, 2000, p. 22).

É visível o aumento da influência dos veículos midiáticos sobre a vida dos indivíduos de todas as idades, como instrumento de informação e como formadora de opiniões. Os textos midiáticos estão a serviço de algumas ideologias e têm sido responsáveis pela introdução de diversos valores e hábitos na sociedade.

Desse modo, a escola não é mais o único lugar do saber, diferentemente do que ocorria nos anos 60, em que as crianças eram “educadas” pelos pais, pela escola; em que os livros escolares e os professores eram quase únicos na veiculação de informações e conhecimentos. O que o professor dizia e os materiais que ele disponibilizava eram um conhecimento uníssono que o aluno devia absorver, pois sabia que aquelas informações poderiam ser difíceis de serem encontradas em outras circunstâncias. Hoje, a educação não se restringe à escola: as crianças e os jovens também estão sendo educados pela televisão, jornais, revistas, internet, ou seja, por uma grande multiplicidade de saberes que circulam pelos meios de comunicação.

Os nossos atuais alunos chegam à escola movidos por essas e tantas outras linguagens, solicitando uma educação que as reconheça, valorize-as e capacite-os para uma leitura crítica.

A forma como as linguagens de massa, a multiplicidade dos veículos e os novos códigos entraram no cotidiano social e, conseqüentemente, no universo dos jovens trouxe consigo o fato imperioso de que o trabalho pedagógico passou a requisitar outros procedimentos conceituais e operacionais, entre eles os de uma absorção mais intensa das maneiras de se transacionar a informação e de se relacionar com linguagens ancoradas em diferentes sistemas de signos. (CITELLI, 2002, p. 211).

Com essa mudança, a escola não pode mais ter um discurso fechado, esquivar-se da pluralidade das linguagens, caminhar em sentido oposto ao que o aluno vive “lá fora”. Ela precisa interessar-se pelo lado de lá “do muro” e trazê-lo para dentro da sala de aula, tornando-se, assim, um lugar que se preocupa com o trabalho, com as múltiplas visões, que leva os alunos a uma maior criticidade, evitando que se tornem seres humanos passivos diante de tantas informações.

Como é dito nos PCNs de 5ª a 8ª série, “A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para

a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios.” (BRASIL, 1998, p. 89).

A educação para a mídia não está explícita nos currículos oficiais das escolas brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases coloca como contribuição das unidades escolares fazer com que sejam desenvolvidas as habilidades para a comunicação de seus alunos, capacitando-os para a análise crítica do mundo, conduzindo-os à autonomia intelectual e possibilitando que exercitem plenamente a cidadania.

A nosso ver, esses resultados podem ser atingidos por meio da inserção de textos midiáticos no ensino de leitura. Para que o educando seja um cidadão capaz de realizar uma análise crítica do mundo, sem se deixar manipular, ele precisa ter acesso a diversos tipos de textos que apresentam fatos desse mundo.

O contato com a diversidade textual precisa ser uma tarefa presente entre as obrigações da escola, no entanto, os textos não podem somente “estar” no ensino de leitura, pois só o reconhecimento deles não garante a criticidade. A escola tem que ir além, precisa ser um lugar onde os sentidos são discutidos, desenvolver um papel significativo, como, por exemplo, inserir o hábito de uma leitura em que se compara uma mesma informação veiculada em mais de um suporte midiático. Cabe-lhe mostrar para o aluno os diferentes enfoques dado por cada veículo e fomentar a discussão dos motivos que levam cada um dos suportes a relatarem uma mesma notícia de modo diferente. Isso faz com que o aluno reconheça a maneira como a mídia opera a linguagem visual e verbal para produzir um determinado efeito, tornando-se um trabalho significativo e importante.

É preciso que o aluno conheça a dinamicidade da linguagem, as intenções do enunciador e se torne capaz de identificar marcas linguísticas e não linguísticas de um enunciado que revelam sentidos. Essa tarefa pode e deve ser executada pela escola, a quem compete cooperar com o processo de crescimento da aprendizagem da leitura de cada aluno. “O analfabeto, hoje, não é simplesmente aquele que não sabe ler ou escrever, mas o que não compreende os textos que o circundam” (GHILARDI, 1999, p. 107).

Compreender os textos é posicionar-se diante das mensagens transmitidas, reconhecendo que são marcadas por determinadas intenções, que não são mensagens neutras. Entender que essas marcas, muitas vezes, podem

aparecer implicitamente; é identificar que, por detrás do que está exposto para ser lido, sempre há mais leituras a serem feitas. A esse respeito Fregonezi (1999, p. 65) “[...] propõe que se desloque e se desvele a ideologia subjacente ao conceito de “leitura” na nossa escola tradicional e que a figuratividade dos textos da mídia seja tomada como um caminho para a formação de leitores.”

O professor deve torna-se um sistematizador e não um formador de ideias, dono da verdade. É a maneira como ele trabalha com a mídia que definirá o significado de uma prática inovadora.

Entretanto, é preciso ressaltar que para o desenvolvimento de um trabalho como esse, faz-se necessário pensar em novas estratégias de formação dos profissionais em Língua Portuguesa, já que sabemos da importância de o professor estar aberto a novas possibilidades de leitura, pois, sem o professor encontrar significado para sua prática, torna-se difícil suscitar interesse e motivar os alunos.

O fundamental é levar os professores a apropriarem criticamente dessas tecnologias, descobrindo as possibilidades de utilização que elas colocam à disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo dessa forma o repensar do próprio ato de ensinar. (MERCADO, 1999, p. 53).

Como vimos no início do trabalho, na pesquisa realizada com os professores de escolas estaduais de Londrina, somente 1,04% disse ser um assunto priorizado em sua graduação. Esse fato comprova as afirmações de Citelli (2000, p. 30):

Os esquemas que regem as aulas de prática do ensino e didática, assim como as concepções que acompanham os cursos de graduação por demais circunscritos a balizes acadêmicas nem sempre sintonizadas dialogicamente com as dinâmicas transformadoras da sociedade, têm contribuído muito para que o jovem professor ingresse na carreira no contrapé das experiências com os meios de comunicação e com as novas tecnológicas já desenvolvidas pelos alunos.

Sabemos que há “as duas faces da moeda”, pois, seguindo uma antiga ideia de Humberto Eco (1993), diremos que há os apocalípticos, os quais

comparamos àqueles professores pouco sensibilizados quanto aos meios e mensagens midiáticas, cuja experiências pessoais e práticas pedagógicas continuam aquém de seu tempo; e os integrados, aqueles profissionais que têm atentado, mesmo sem a formação necessária, para a inserção de textos midiáticos nas aulas de leitura, pois estão sendo expostos a esses textos diariamente e têm percebido o quanto é difícil ensinar sem que as informações veiculadas pelos meios de comunicação sejam consideradas.

A intenção com o trabalho da informação midiática em sala de aula é transformá-la em um conteúdo educacional de interesse dos professores e dos alunos, e que seja um trabalho regular, com análise crítica, estimulando a criticidade do estudante. Há diversos textos midiáticos que circulam em nosso dia-a-dia. Cabe ao professor selecioná-los e definir quais utilizar em sala de aula.

No nosso caso, optamos por priorizar a capa da revista, por se tratar de um gênero que permite trabalhar questões sociais, políticas, econômicas, entre outras, em linguagem sincrética, além de ser de fácil acesso para a comunidade.

#### 4.1 TEXTO SINCRÉTICO

O adjetivo sincrético dado ao texto refere-se à fusão, coligação. “Pode considerar o sincretismo como o procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneos, cobrindo – os com uma grandeza semiótica que os reúne” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 426). A maioria dos textos com que temos contato diariamente deveria ser classificado como sincrético, já que é difícil encontrar um texto composto somente por um tipo de linguagem. Por exemplo: os textos internéticos (palavra, som e imagem), televisivos (visão, audição), outdoors (palavra e imagem) e tantos outros.

Jean Marie Floch, no *Dicionário de semiótica*, afirma que “as semióticas sincréticas se caracterizam pela aplicação de várias linguagens de manifestação e a existência da necessidade – e a possibilidade – de abordar estes objetos como ‘todos’ de significação [...]”. Essa definição de Floch, que impõe o conhecimento de todo o conceito de signo de Hjelmslev, nos leva a ver que, em um

texto sincrético, não há “soma” de sentidos, mas “relações”; que, num texto sincrético, todas as substâncias da expressão formam um “todo de sentido”, resultam em um único significado.

Sendo assim, podemos dizer que a capa de revista é um texto sincrético, pois se constitui da união de duas formas discursivas (verbal e imagética). Juntas, elas formam um único componente significativo, essencial para a divulgação da mensagem. O enunciador da capa exerce a manipulação consciente, pois aplica recursos e mecanismos persuasivos a fim de alcançar seu objetivo; escolhe, com critério, as linguagens a serem utilizadas (cores, imagens, manchetes, iluminação, entre outros.). Essas linguagens devem criar efeitos, devem persuadir, devem garantir interação.

## 5 HISTÓRICO DA REVISTA

Como já mencionado, o nosso objetivo é estudar a capa da revista. Sendo assim, faz-se necessário entender um pouco mais sobre o seu processo de criação. Como e quando esse meio de comunicação surgiu, quem foi o inventor, quais foram as primeiras revistas a serem editadas, enfim, compreender, satisfatoriamente, todo o processo, até a criação da revista *Veja*, nosso objeto de estudo.

A revista é uma publicação periódica; normalmente, enfatiza seus assuntos em uma determinada atividade ou ramo de conhecimento, determinando qual público quer atingir.

A história da revista começou na Alemanha. O artesão Johannes Gutenberg inventou a impressão com tipos móveis, técnica usada sem grandes alterações até o século XX para imprimir jornais, livros e revistas. Com a invenção de Gutenberg, começaram a ser impressos panfletos esporádicos, que traziam, por exemplo, relatos sobre uma importante batalha. Com o tempo, passaram a ser publicados em intervalos cada vez mais regulares, diferenciando-se dos jornais, que trazem notícias relativamente recentes, e dos livros, colaborando, então, para que nascesse a revista.

A primeira revista surgiu em 1663, na Alemanha, e chamava-se *Erbauliche Monats Unterredungen*. Nessa época, as revistas abordavam assuntos específicos e pareciam mais coletâneas de textos com fim didático.

No início do século XIX, surgiu a primeira revista feita no Brasil e foi quando começou a ter espaço títulos sobre interesses gerais, que tratavam como entretenimento as questões da vida familiar.

No século XX, houve um aprimoramento das técnicas de impressão e barateamento do papel, o que levou as revistas a se expandirem no mundo todo, com títulos cada vez mais segmentados, destinados a público com interesses específicos.

<b>Cronograma do surgimento de revista no Brasil até a criação da revista Veja</b>	
Ano	Título
1812	As Variedades ou Ensaios de Literatura
1813	O Patriota
1822	Anais Fluminenses de Ciências Artes e Literatura
1827	O Propagador das Ciências Médicas
1827	Espelho Diamantino
1837	Museu Universal
	Gabinete da Leitura
	Ostensor Brasileiro
	Museu Pitoresco
	Histórico Literário
	Ilustração Brasileira
	O Brasil Ilustrado e o Universo Ilustrado
	Íris
	Guanabara
	O espelho
1849	A Marmota da Corte
1900	Revista da Semana
1922	Maça
1911	Revista dos Automóveis
1915	Aerófilo
1905	Primeira histórias em Quadrinhos
1928	Cruzeiro
1952	Manchete
1966	Realidade
1968	Veja

**Quadro** – Cronograma do surgimento de revista no Brasil até a criação da revista Veja

As revistas são produzidas em forma de brochura, em um formato menor que jornal, mas, em geral, com um número maior de páginas, caracteriza-se também pela sua periodicidade, tiragem, imagens entre outros. A capa é feita em papel de melhor qualidade e colorida, contendo sempre imagens e manchetes do assunto principal.

Atualmente, os tipos mais recorrentes de revistas são as masculinas, femininas, de moda, de novela, de esportes, de automobilismo, de viagem, de histórias em quadrinhos, de notícias e etc.

As revistas noticiosas são geralmente semanais e, apesar de se assemelharem ao estilo do jornal, enfatizam mais as notícias atuais com artigos, críticas, entrevistas, fotos e mais.

A primeira edição da revista *Veja* foi publicada em 1968 pelos jornalistas Victor Civita e Mino Carta.

Demétrio (Mino) Carta veio com a família para o Brasil aos 12 anos de idade quando seu pai, Gininno Carta, que dirigia um jornal de Gênova, recebeu um convite para trabalhar no Brasil. Com 16 anos iniciou na faculdade para cursar Direito.

Em 1950, seu pai foi convidado pela *Il Messaggero*, de Roma, para fazer uma cobertura sobre o preparo da seleção brasileira para o Mundial. Como ele não gostava de futebol, pediu a Mino Carta que fizesse o trabalho. Deu-se então o início de sua carreira.

Em 1956, recebeu um convite para trabalhar num jornal de Turim, na Itália, onde ficou por quatro anos. Em meados de 1959, Victor Civita o convidou para comandar a revista *Quatro Rodas*. Ele aceitou o convite por influência de sua mulher, Daisy, que queria voltar ao Brasil. Um ano depois, a revista começou a circular e foi um sucesso. Em 1964, quando o grupo Mesquita decidiu lançar o vespertino *Jornal da Tarde*, Mino Carta saiu de *Quatro Rodas* para dirigi-lo. Na seqüência os diretores da Abril o convidou para dirigir a revista semanal *Veja*. Era claro, objetivo e incisivo. Procurava sempre melhorar a revista, desde a diagramação até as reportagens. Mesmo durante a ditadura não deu tréguas ao poder abusivo que comandava o País. Dirigiu *Veja* de 1968 até 1976. Pediu demissão da Editora Abril devido a um desentendimento com Civita.

Em seguida dirigiu a revista *Senhor* ao lado de Domingos Alzugaray, dono da *IstoÉ*, esta criada em 1976. O sucesso da revista, concorrente de *Veja*, após três anos difíceis animou Carta a criar o *Jornal da República*. Ele acreditava que somente aliando um jornal diário a uma revista semanal seria possível superar o jornalismo praticado pela imprensa brasileira, que era dependente dos padrões norte-americanos. Domingo Alzugaray aceitou o desafio de investir num jornal. Mesmo com os melhores profissionais do mercado, o periódico foi afetado por problemas técnicos e financeiros. O veículo circulou apenas cinco meses, e em 22 janeiro de 1980 teve seu último editorial.

Hoje, dirige sua criação caçula: *Carta Capital*. Mino Carta não se contenta somente em dirigir revistas e jornais: escrever romances também faz parte de seu currículo. Parcialmente autobiográfico, *O Castelo de Âmbar* (2000) trata das relações da imprensa com o poder, relata como companheiros seus se venderam e sobre falcatruas políticas. O segundo livro, *A Sombra do Silêncio* (2003), é uma retomada do personagem Mercúcio Parla, nome fictício dado a Mino em *Castelo de Âmbar*, e conta a vida sentimental do jornalista.

Victor Civita (1907-1990) nasceu em Nova York, filho de italianos. Aos dois anos de idade saiu do continente americano em direção ao país do famoso Coliseu, Itália, terra natal de sua família. Durante o período da Segunda Guerra Mundial, a família cruzou o Atlântico em direção à Nova Iorque. Não por muito tempo, pois numa viagem ao Brasil em 1949, não retornou ao lar, pois percebeu que o país tinha um mercado inexplorado no setor de revistas, decidiu investir. Montou uma redação em São Paulo - semelhante à editora que seu irmão mais velho César tinha em Buenos Aires. Civita iniciou a carreira de empreendedor com o mundo dos quadrinhos. Trazendo os direitos de Walt Disney para o Brasil. Lançou em julho de 1950 a revista *O Pato Donald* - com um total de 82.370 exemplares. Em seguida, veio Mickey e Zé Carioca. Os anos 50 foram dedicados mais para a produção dos famosos da Disney. Somente duas revistas foram criadas: *Capricho*, em 1952, e *Manequim*, em 1959.

Em 1960 naturalizou-se brasileiro e criou a revista *Quatro Rodas*. Mesmo dentro de uma ditadura que censurava todo e qualquer meio de comunicação, Civita tinha sua mente voltada para um futuro não muito distante, em 1968, saiu o primeiro número da revista *Veja*. O lançamento deu ao empresário italiano um grande prejuízo nos primeiros anos.

O poderoso dono da editora Abril era um homem que enxergava além dos difíceis anos ditadura. Ao findar os 40 anos de árduo trabalho, "a Abril de Victor Civita editava cerca de 130 publicações e rodava 150 milhões de exemplares por ano". Nenhuma nova edição ia para às bancas sem passar pelas mãos do detalhista editor. De acordo com o jornalista Paulo Markun, "não há editor na Abril que não tenha recebido seus bilhetinhos escritos com caneta tinteiro azul, comentando a capa ou uma foto qualquer.

De acordo com os estudos da Marplan divulgado, no site [www.publicidadeabril.com.br](http://www.publicidadeabril.com.br), atualmente *Veja* tem uma tiragem de 1.209.534

exemplares e, destes, 928.260 destinam-se a assinaturas, 162.401 à venda avulsa e 4050 no exterior. É considerada uma revista noticiosa e está entre a quarta mais vendida do mundo.

## 5.1 CAPA DE REVISTA

Como o objetivo primordial desta pesquisa é mostrar como a capa de revista pode ser utilizada nas aulas de leitura, é necessário que apresentemos alguns aspectos desse *corpus*.

É um tipo de texto sincrético, composto pelo plano de expressão verbal e imagético. São essas linguagens com diferentes configurações, qualidade de definição de imagem, a vibração das cores, a seleção de letras, que contribuem para a efetivação da venda da revista e geram significações distintas: definem posições enunciativas e contribuem para que a capa não seja apenas uma vitrine noticiosa, mas um privilegiado espaço da enunciação.

A capa de revista apresenta-se como um modo de interpretar os fatos e, concomitantemente, de anunciar a revista a um público consumidor, tornando-se uma das mais importantes propagandas da própria revista. Como diz o jornalista Thomaz Souto Côrrea, a capa é feita para vender revistas. Por isso, precisa ser o resumo irresistível de cada edição, uma espécie de vitrine para o deleite e a sedução do leitor. (SCALZO, 2003).

É veiculado na capa o tema merecedor, pois reflete o assunto mais importante da edição. As capas das revistas semanais informativas situam-se no intermédio entre jornalismo e publicidade. Enquanto as manchetes procuram, juntamente com as imagens fotográficas, chamar a atenção para os fatos veiculados na revista, a elaboração estética, a escolha das cores, das fontes das manchetes alteram o que seria uma mera informação. Como afirma Nagamini (2004, p. 42) “[...] A articulação dos recursos visuais, verbais, sonoros e técnicos construirá uma rede de significações, cujo efeito produzido na recepção poderá ser de caráter consumista ou ideológico”.

Desse modo, os assuntos apresentados nas chamadas são cuidadosamente elaborados para destacar os fatos mais importantes, geralmente de

interesse momentâneo, não só de um determinado público, mas também da empresa, que, ao divulgá-los, expressa indiretamente sua ideologia. Como afirma Fausto (1991, p. 19), as revistas pontuam e organizam fatos, de acordo com pedagogias próprias.

A elaboração das capas passa por um processo bastante refinado de produção. As fotos utilizadas normalmente são persuasivas. Isso decorre da potencialidade desses retratos, que se constituem como a representação fiel da realidade (DONDIS, 1997, p. 215).

No entanto, vale ressaltar que essas imagens nem sempre são reais, mas produzidas com auxílio tecnológico, permitindo a construção de uma manipulação artística, de modo a expressar pontos de vista e várias interpretações sobre a imagem real.

Véron (2004) classifica as imagens fotográficas da mídia em quatro tipos: foto testemunhal, construída, retórica das paixões e fotografia categorial.

A foto testemunhal é aquela feita no momento do acontecimento. A foto construída é aquela em que os personagens estão conscientes de que estão sendo fotografados e então podem agir de forma proposital, construindo a mensagem que se quer transmitir. Na retórica das paixões, é privilegiada a qualificação de um evento ou acontecimento. E a fotografia categorial é considerada uma foto conceitual, em que a imagem é vista como um fundo semântico genérico.

O leitor, se não preparado e estimulado, pode fazer uma leitura errônea dessas imagens, assimilando-as como retratos fiéis, quando na verdade resultam de uma visão interpretativa da equipe de produção.

As capas comunicam muito mais do que aparentam, criando uma rede de sentidos possíveis. Desvelar esses sentidos é uma tarefa complexa para o leitor, no entanto necessária, pois como afirma Marcondes, Menezes e Toshimitsu (2000, p. 13) “ler o que circula socialmente é também agir socialmente”.

É a partir desse prisma que defendemos o uso da capa de revista nas aulas de leitura. Levar as capas de revista para as aulas é uma atividade útil para identificar os efeitos persuasivos existentes dentro do discurso midiático e distinguir uma mensagem real de uma construída, segundo as intenções do enunciador.

## 6 APRESENTAÇÕES DAS CAPAS DA REVISTA VEJA PUBLICADAS NO PERÍODO DO ESCÂNDALO MENSALÃO

Faremos agora um breve resumo do chamado “Escândalo do Mensalão”, período que elegemos para a seleção do *corpus* de nossa pesquisa.

Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente, co-fundador do Partido dos Trabalhadores e sindicalista. Foi reconhecido como um candidato da esquerda, e, após quatro eleições consecutivas, disputando o cargo a Presidente da República Brasileira, venceu as eleições do ano de 2002.

Segundo a revista Veja, de 15 de junho de 2005, p.54, nas pesquisas o PT sempre apareceu em primeiro lugar como o partido mais idôneo e confiável do país. Lula iniciou seu governo sendo comparado com o presidente que venceu a II Guerra Mundial e tirou o país da depressão econômica.

Entretanto, no decorrer de seu mandato, em maio de 2005, o funcionário dos Correios, Mauricio Marinho foi flagrado recebendo propina e disse ter cometido essa irregularidade em nome do PTB e do deputado Roberto Jefferson, deputado há 6 mandatos e presidente do PTB.

Em seguida, Jefferson defendeu-se na tribuna da Câmara, informando não conhecer Mauricio Marinho e assinou a favor da CPI, Comissão Parlamentar de Inquérito, formada para investigar os fatos de corrupção nos correios.

Consequentemente, explodiu na imprensa a divulgação do maior escândalo político, envolvendo o mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, o chamado “Escândalo do Mensalão”, que se referia a um pagamento de R\$ 30 mil a deputados do PP e do PL em troca de votos nos projetos de interesse do executivo. Foi declarado que em torno de 90 deputados recebiam esse valor, resultando em cerca de R\$2,7 milhões mensais. Jefferson confessou que o valor foi oferecido ao PTB, mas ele não aceitou a proposta.

Jefferson foi quem denunciou esse escândalo e popularizou o neologismo “*mensalão*”. Variante da palavra “*mensalidade*” utilizada para referir-se à suposta “*mesada*” paga a deputados. Entretanto, com a descoberta de que alguns deputados recebiam recursos com mais frequência (semanal, quinzenal, diária), o significado da palavra foi expandido e passou a designar todos os pagamentos para

comprar deputados, tornando-se sinônimo de “propina” ou “suborno”. Conhecida também na mídia internacional, em espanhol apareceu como “mensalón” e em inglês como “big monthly allowance” e “vote-buying”.

Segundo Roberto Jefferson, o dinheiro do “mensalão” tinha sua origem nas estatais e empresas privadas que apoiavam o governo Lula, chegava a Brasília em malas e era distribuído aos líderes e presidentes de partidos pelo secretário do PT, Delúbio Soares, que contava com a ajuda de Marcos Valério Fernandes de Souza e o líder do PP na câmara, José Janene.

A revista Veja foi o primeiro veículo de comunicação no país a denunciar o esquema de corrupção e demonstrou, durante todo o período, uma ativa participação crítica em relação à prática da propina. Das vinte sete edições publicadas no período de maio a novembro de 2005, apenas nove não se referiram ao escândalo político Mensalão.

Apresentaremos abaixo as capas que se referiram ao mensalão e uma breve interpretação de seu discurso.



18-05-05

Nesta capa, a imagem central não contempla o escândalo do Mensalão, traz apenas, na tarja vermelha, na parte superior da capa, uma nota sobre um vídeo da corrupção em Brasília.



25-05-05

A imagem central é a de um rato e traz como tema central “*Corruptos – Estamos perdendo a Guerra contra essa praga*”. A imagem de um político culminado com a riqueza, poder e, ao mesmo tempo, ligado a figura de um rato como perfil de seu rosto, retrata uma doença, ou uma praga: a corrupção realizada pelos políticos.



01-06-05

A única imagem da capa dessa edição é uma foto do personagem Roberto Jefferson que representa um homem prestes a abrir a boca, ou seja, falar o que sabe sobre o esquema de corrupção. A manchete principal é “*O HOMEM BOMBA, se for incriminado pela CPI dos Correios, Jefferson ameaça levar junto Dirceu, Silvio e Delúbio, do PT*”. Nomeando-o como o Homem Bomba, a capa caracteriza-o como o homem da verdade, aquele que sabe muito sobre o assunto que pode até comprometer colegas.



08-06-05

A capa remete à imagem da Amazônia sendo devastada, por uma lâmina onde se lê “*CORRUPÇÃO*”. Logo abaixo, sobre a mata, a manchete principal: “*AMAZÔNIA À VENDA – Petistas presos aceitavam propina de madeireiras que devastavam a floresta*.” Em terceiro plano, há a imagem da bandeira nacional estampada. É a divulgação de um grande esquema, no qual os petistas recebiam dinheiro para facilitar a exploração e a destruição do maior patrimônio brasileiro, a mata amazônica.



15-06-05

A capa remete a um jogo de dominó, no qual em cada peça está estampado o rosto de um dos envolvidos no escândalo do Mensalão. No canto esquerdo, aparece uma carta saindo de cena com a imagem do deputado Roberto Jefferson. E como é a carta da vez surge a imagem do ex-tesoureiro do PT, Delúbio Soares. Atrás da sua imagem, mais cartas, com possíveis imagens, o que se confirma por meio do enunciado principal: “*QUEM MAIS? Com uma CPI instalada e outra a caminho, a pergunta agora é qual será o rosto do próximo escândalo*”.



22-06-05

A imagem central é de uma estátua de Lula acinzentada, rachada e se esfacelando. A manchete principal é “*TEM CONCERTO-Com a demissão de José Dirceu, Lula tenta salvar o governo e sua biografia*”. Constrói-se a ideia de que a imagem positiva que Lula e seu governo tinham está sendo destruída a cada dia com o caso do mensalão.



29-06-05

Constitui a capa o Brasão Federal modificado e a manchete: “*O GRANDE ERRO – confundir o partido com o governo*”. No brasão a frase é refeita para: “*REPÚBLICA FEDERATIVA DO ZÊ- 1ª de JANEIRO de 2003*”. Com esses recursos (emprego do ZÊ, 1ª de janeiro de 2003) a intenção é transmitir a mensagem de que o com o escândalo político do atual governo o Brasil está vivendo uma fase de verdadeira desordem.



06-07-05

A cor vermelha da capa remete à ideia do PT, que tem essa cor como símbolo do partido. Apresenta a foto de Marcos Valério, com um olhar de canto, com a mão no queixo, sugerindo um ar de pensativo e preocupado. Atrás há uma folha de cheque, a qual revela, como avalista do PT, Marcos Valério. Como manchete principal: “*O ELO SE FECHA*” e logo abaixo um segundo enunciado:” *Documento é a peça que faltava para provar que Marcos Valério e o PT são um só quando o assunto é dinheiro. Ele avalizou um empréstimo milionário para o partido e até pagou uma parcela*”.



13-07-05

Pela primeira vez Lula aparece na capa da revista. No entanto, com uma expressão pensativa, em dúvida, não encara a câmera de frente com o olhar. Juntamente a manchete “*ELE SABIA?*” A pergunta para o leitor da capa segue com uma pesquisa realizada, na qual “*55% dizem que Lula sabia da corrupção – 48% acham que o PT é um partido desonesto*”. E como manchete secundária em tarja azul: “*FLAGRANTE NO AEROPORTO – dirigente do PT é preso com 100 000 dólares na cueca*”. É possível perceber os recursos que a mídia utilizou para que automaticamente o leitor entendesse que Lula é cúmplice do escândalo do Mensalão.



20-07-05

Está estampada na capa a imagem do presidente Lula em forma de sombra, de perfil. A manchete aparece centralizada sobre a imagem, afirmando o que na capa da semana anterior havia perguntado: “*MENSALÃO-QUANDO E COMO LULA FOI ALERTADO*”. O enunciador salienta as palavras Mensalão e Lula, o que traz à tona a mensagem de que Lula foi alertado e sabia do que estava acontecendo.



27-07-05

A imagem de Marcos Valério sobre o Planalto da República revela uma expressão preocupada, como quem está guardando um segredo. Como manchete principal “*A CHANTAGEM – 200 milhões para ficar calado*”. E como manchete secundária: “*A história secreta de como Marcos Valério emparedou o governo ao ameaçar contar tudo*”. Desse modo, a capa tende a esclarecer que o governo petista sempre esteve envolvido na corrupção.



03-08-05

Com o título “*O RISCO DIRCEU-os recados ameaçadores que ele manda ao governo-seu secretário particular foi autorizado a sacar dinheiro de uma conta de Valério*” e a construção da imagem de Dirceu que aparece com um lado do rosto visível, iluminado por uma luz e a outra obscura, por meio da cor da capa que é preta, completam a ideia de que Dirceu tem ameaçado o governo às escondidas, após a sua cassação e acusação de envolvimento no Mensalão.



10-08-05

A capa é de cor preta com a foto do presidente Lula cabisbaixo, representando estar abalado com toda a situação. Seu nome, em realce, lembra a assinatura midiática do ex-presidente Fernando Collor de Mello, que sofreu o impeachment. O enunciado “*LULA-sem ação diante do escândalo que devorou seu partido e paralisou seu governo, Lula está em situação que já lembra agonia de Collor*” constrói a ideia de que o atual presidente está condenado, prestes a ser impugnado. Tudo isso tem a intenção de mostrar que Lula, sem dúvida, também era um dos envolvidos no escândalo.



17-08-05

A capa continua transmitindo a ideia de que Lula pode sofrer um impeachment. Com a manchete: “*A LUTA DE LULA CONTRA O IMPEACHMENT- a defesa na televisão não convence e ele perde a chance de explicar o escândalo*”. A imagem de Lula com um olhar sombrio, dando entrevista na imprensa, leva o leitor que não viu o depoimento a entender que o governo de Lula está em perigo.



24-08-05

Antonio Palocci, ministro da Fazenda, aparece no canto direito da revista enquadrado em plano médio com a metade do corpo aparecendo, como se estivesse atrás de um porta. A manchete principal é “*DENÚNCIAS ATINGEM PALOCCI – A economia aguenta sem ele?*” Logo abaixo como recurso de efeito de verdade se tem a imagem de uma fita com o enunciado “*EXCLUSIVO*” e trechos da gravação que há na fita. Tudo isso possibilita um direcionamento da leitura no efeito de sentido da denúncia.



07-09-05

A capa tem como personagem principal Severino Cavalcanti. É apresentada uma caricatura dele sobre a manchete “*O ‘MENSALINHO’ DE SEVERINO- O deputado cobrava propina de 10 000 reais por mês do restaurante da câmara dos deputados*”. A capa divulga mais um envolvido no escândalo, no entanto revela, por meio das aspas na palavra “mensalinho” e pelo uso do diminutivo, a ideia de que o valor que o personagem recebia era menor.



21-09-05

A capa de cor preta tem no centro uma estrela vermelha, representando o símbolo do PT. A estrela é de vidro e está rachada. A manchete “*... ERA VIDRO E SE QUEBROU-A história de uma tragédia política*” Na manchete, com o substantivo tragédia, o destinador da revista deixa claro que o caso do mensalão foi uma tragédia para o PT: se antes era um partido que brilhava, que parecia ser transparente em suas ações, agora não é mais.



19-10-05

A capa com ar sombrio tem como imagem principal uma lápide com o prefeito Celso Augusto Daniel, sobreposta à imagem de várias pessoas do senado. A manchete é “UM FANTASMA ASSOMBRA O PT” e remete à ideia de que a morte de Celso Daniel causa medo para algumas pessoas do PT, sugerindo que foram eles os causadores do assassinato.



30-11-05

Tem-se novamente a figura de Palocci. Desta vez com a parte da boca tampada com a escrita do adjetivo “VULNERÁVEL” e logo acima um outro adjetivo “IMPRESINDÍVEL”, ambos destacados com fontes maiores. Uma das faces aparece iluminada e a outra com sombras. A manchete principal está do lado esquerdo e diz o seguinte: “*Palocci se firma como o fiador da estabilidade econômica... mas as denúncias ainda podem sufocá-lo.*” Podemos entender que o sentido produzido nesta capa é o de ameaça.

A capa da revista é visualizada por um público bem maior do que aquele que efetivamente irá ler a revista. A informação da capa, muitas vezes, forma uma ideia sobre o assunto que tem, no momento, maior ênfase e interesse para a sociedade.

Um dos realces de *Veja* é a preocupação com a estética de suas capas. Como podemos perceber, elas possuem um caráter interpretativo e opinativo. “Esta característica das revistas semanais, a meu ver, torna-as particularmente estratégicas para o estudo das ideologias [...]” (VÉRON, 2004, p. 93).

Considerando esse aspecto ideológico das revistas, podemos perceber, nas capas acima, uma preocupação intensa da *Veja* em, na maioria de suas edições do ano de 2005, realizar uma sequência de representação negativa do partido dos trabalhadores (PT). Esse efeito é conseguido por meio de elementos linguísticos e visuais, a escolha de imagens, cores, manchetes, uso da objetivação de adversativas, entre outros.

Outro fator observável é que as capas de Veja não possuem autores explícitos, gerando um efeito de sentido de objetividade e, conseqüentemente, um maior poder de convencer o leitor.

#### 6.1 ANÁLISE SEMIÓTICA DE TRÊS CAPAS DA REVISTA VEJA VEICULADAS DURANTE O MENSALÃO

Delimitaremos uma análise mais precisa de três capas da revista Veja: edição nº1906, do dia 25 de maio de 2005; edição nº 1910, do dia 22 de junho de 2005 e a nº 1923, do dia 21 de setembro de 2005. A escolha por essas edições se deu, no caso da publicada dia 25/05/2005, pelo aspecto lúdico, aparentemente, devido ao seu componente caricatural. As demais foram escolhidas por explicitarem o envolvimento do PT no caso do mensalão.

Identificaremos a mensagem transmitida pela capa por meio da perspectiva da semiótica greimasiana, para descobrir de que modo um texto como esse pode ser, muitas vezes, altamente argumentativo e persuasivo. Identificaremos os recursos enunciativos utilizados e os efeitos de sentidos construídos.

A primeira capa a ser analisada é a do dia 25 de maio de 2005, já comentada no interior deste trabalho.



A imagem central dessa capa é a de um rato. É uma imagem altamente manipuladora, pois, no mundo ocidental, a imagem de rato sugere alguém que é furtivo, asqueroso e especialista na arte do roubo. No texto, há uma série de figuras que antropomorfizam o rato: riso esboçado no rosto, terno de risca de giz, anel reluzente do dedo, charuto na outra mão, gravata.

A figura remete àquilo que há no mundo natural. Com isso podemos perceber que os semas acima associados ao rato (furtivo, asqueroso, especialista em roubo) dizem respeito aos dirigentes do PT. As figuras mostram também que, apesar da imagem do rato em sua essência, esse “rato” da capa apresenta-se como uma imagem íntegra, indelével diante da sociedade. Para isso, temos o anel, que brilha no dedo, o fumar do charuto e o arrumar da gravata que levam à ideia de poder, de riqueza e de *status* social.

Sabendo que, nos textos sincréticos, há uma complementaridade entre o que é dito através do verbal e do não verbal, é possível perceber que, ao lado do texto visual, o texto verbal corrobora as afirmações feitas por meio das imagens. “O pavor da CPI: Delúbio Soares e Sílvio Pereira, operadores do PT, não

*escapariam da investigação*". O uso do verbo "escapariam", no tempo futuro do pretérito em lugar do futuro do presente é uma manobra do enunciador de dizer sem se comprometer com o dito. Além disso, na situação criada pelo discurso, o termo "operadores do PT" tem significação negativa. Constrói a ideia de que as transações feitas por Delúbio e por Sílvio Pereira não são lícitas, no entanto, a significação desse trecho não deve ser analisada de maneira isolada, e ele deve ser visto e analisado no conjunto dos elementos do texto.

A corrupção não está associada apenas à imagem do PT. Na outra parte do texto verbal, tem-se: "As 'mesadas': só de uma estatal, Roberto Jefferson, do PTB, exigia 400 000 reais por mês".

As aspas, na palavra mesada, ressemantizam o significado do termo, que passa agora a significar "dinheiro ilícito utilizado para corromper políticos em troca de favor político". O operador argumentativo "só" sugere que Roberto Jefferson recebia mais dinheiro de outras empresas, além dos R\$ 400.000,00. O verbo "exigia" sugere que o controle está nas mãos desses políticos corruptos.

O enunciado "*Microcâmaras: aprenda a flagrar um corrupto*" sugere que a corrupção é tão grande e assumiu contornos tão alarmantes no Brasil que qualquer pessoa consegue ter acesso a atos de corrupção na política. Esse efeito de sentido é reforçado pelo enunciado que vem logo abaixo: "*Corrupção: estamos perdendo a guerra contra essa praga*".

"Praga", no texto, associa-se à imagem do rato, que, por sua vez, está vinculada à imagem dos partidos corruptos, especificamente ao PT e ao PTB. Praga é algo difícil de ser controlado.

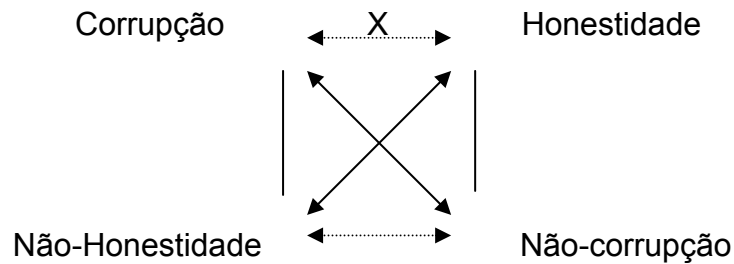
Com o enunciado "*Estamos perdendo a guerra*", o enunciador lança mão de uma depreação enunciativa, que cria um efeito de aproximação do enunciador com a enunciação. Com efeito, utilizando a terceira pessoa do plural, ele marca sua posição ideológica frente à situação, ou seja, ele explicita sua posição de oposição ao governo. Com o enunciado também é possível compreender que há uma situação em aspecto continuativo (durativo), que ainda não teve fim.

Como se percebe, mais do que convencer que a corrupção na política é uma praga (fazer-criar), que tomou conta de partidos políticos (especificamente nesse texto, o PT e o PTB), a capa quer levar o leitor da Revista Veja a uma ação (fazer-fazer): opor-se a esses partidos, não permitindo que a

guerra contra a corrupção seja perdida. Para isso, lança mão do recurso de manipulação por contágio.<sup>2</sup>

A oposição semântica mais profunda que contém o tema base do texto é:

### Quadrado Semiótico



Podemos ver que o autor, por diversos meios, afirma a corrupção que está acontecendo por parte dos políticos, negando, conseqüentemente, que eles possam ser honestos.

A edição nº 1911, publicada no dia 29 de junho de 2005, é a segunda capa que analisaremos.

<sup>2</sup> É aquela manipulação que se utiliza de uma imagem como substituto de uma presença real, levando o enunciador a sentir/ perceber a situação como algo palpável. Nas palavras de Eric Landowski, visa a nos fazer sentir, como empatia ou contágio.



A capa traz como imagem principal a figura do Brasão da República Federal modificado, graficamente e linguisticamente, e como manchete principal “O GRANDE ERRO – *Confundir o partido com o governo*”.

A primeira frase da manchete “O GRANDE ERRO” é grafada em fonte maior e destacada com o recurso negrito e sublinhado, o que nos permite compreender que houve intenção do enunciador em explicitar como um erro o fato vivido pelo atual governo.

As figuras presentes no Brasão a fim de reconstituí-lo comprovam ser um discurso referente ao atual governo. Temos a estrela colada sobre o Brasão da República, que tem a intenção de colaborar na exposição do erro do governo.

O enunciador, intencionalmente, deixa os sinais da fita adesiva (“durex”) que cola o símbolo do PT e uma das pontas da estrela descoladas, para criar o ideia de que ali não é o lugar de tal símbolo, mas do Brasil; mostrando que por trás “desse” governo, há o Brasil, e que esse período do escândalo do mensalão está servindo para desmascarar essa farsa.

No Brasão, podemos perceber a substituição pela frase . “*República Federativa do Zé- 1º de janeiro de 2003*”. A palavra “Zé” , que se dirige ao proprietário da República, dá margem a algumas interpretações. O apelido do “dono” do país pode ser associado a Lula como presidente e como gente simples, já que

sua imagem sempre esteve associada ao pobre, nordestino e trabalhador. José, no senso comum brasileiro, é um nome popular e é costume chamar um homem humilde de “Seu Zé” quando não se conhece o nome dele. O “Zé” também pode ser o “Zé-mané”, expressão pejorativa utilizada popularmente para definir um indivíduo como desleixado, tolo, bobo. Em tom de ironia, a revista pode ter tido a intenção de provocar no leitor a partilha do descontentamento com o escândalo do mensalão e com a maneira pela qual o Brasil está sendo conduzido (no caso, por um *Zé-Mané*).

Para o leitor, ainda mais inteirado da situação política, Zé ainda pode ser o José Dirceu, ex-ministro da Casa Civil, conhecido como o homem que mandava no governo até mais que o Lula.

Vale ressaltar, também, a maneira como estas substituições linguísticas estão postas na capa; aparecem coladas sem uma uniformidade, de cor amarela, remetendo ao papel de recados que temos no mundo real. Cria-se, assim, a idéia de lembrete de quando o escândalo do mensalão iniciou e por quem.

No canto superior esquerdo, há uma tarja azul com a seguinte escrita “ *Mensalão- Banco Central detectou saques milionários de Valério, amigo de Delúbio*”. Nesse enunciado, uma palavra irônica, envolvendo personalidades da crise, é empregada para chamar a atenção do leitor. Neste caso, “*Amigão*” tem uma carga expressiva negativa, não serve apenas para qualificar Valério, mas também para envolver Delúbio no esquema dos saques milionários. Denota-se um relacionamento íntimo, muito estreito, entre o tesoureiro do PT e o operador do “*Mensalão*”. Embora não esteja explícito para quem Valério passou os milhões sacados, a relação de amizade dele com o responsável pelas contas do PT induz o leitor a concluir que Delúbio recebia o dinheiro.

Ao reconstituir o nível narrativo, encontramos uma mudança de estado demonstrada pela imagem. O brasão do Brasil sozinho seria o estado inicial da narrativa, ou seja, a “cara” realmente do Brasil; já o brasão recoberto com a estrela do PT mostra o estado final da narrativa, ou seja, a situação atual do Brasil. Logo, temos S1<sup>3</sup> (governo) em disjunção (e disforia) de seu objeto valor (S1 U Ov)<sup>4</sup> ordem/ transparência.

Temos a revista como sujeito do fazer-fazer, destinador manipulador, que tem o objetivo de doar as competências semânticas querer-fazer e

---

<sup>3</sup> S1= sujeito

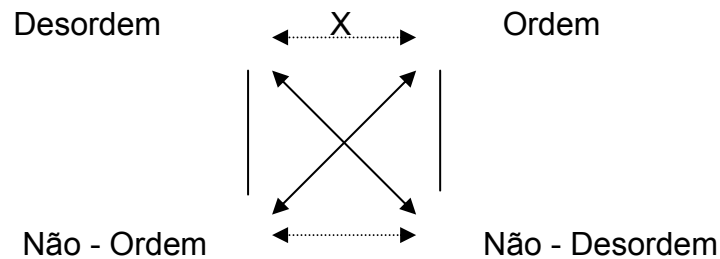
<sup>4</sup> S1= sujeito; U = conjunção; Ov= objeto valor

dever-fazer ao sujeito do fazer, S2, o leitor, também conhecido como sujeito operador, aquele que deve realizar a performance.

A manipulação é realizada por meio do contágio, muito comum em textos sincréticos. Por intermédio das imagens e da reconstrução linguística presentes na capa, os leitores, mesmo não sendo seduzidos pela mensagem, a internalizam, ou seja, são contagiados por ela.

A oposição semântica é: desordem X ordem

### Quadrado Semiótico



A intenção final do enunciador é transmitir aos seus leitores que, diante do escândalo político que o Brasil está vivendo, o país revela uma grande desordem administrativa.

A capa do dia 21 de setembro de 2005 é a terceira capa que analisamos.



Nessa capa, temos a cor preta predominando e como manchete principal “[...] *era vidro e se quebrou* – a história de uma tragédia política”. A imagem central é uma estrela vermelha de cinco pontas marcada com a sigla PT em branco, mas descaracterizada de sua forma tradicional e materializada sob a forma de um vidro rachado ao meio.

O enunciado “[...] *era vidro e se quebrou*” faz referência à cantiga de roda Cirandinha, muito conhecida em nossa comunidade linguística. Denominamos essa referência como intertextualidade, ou seja:

Diálogo entre muitos textos da cultura no interior de um mesmo texto, sendo uma obra relacionada a outra obra, abstraída de longas séries de textos [...] que o predeterminam, com as quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe. (KOCH, 1997, p. 46).

Na brincadeira de roda, esse *enunciado* aparece da seguinte forma: “o anel que tu me destes era vidro e se quebrou. O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou”.

Na capa, o enunciado inicia-se com o uso de reticências, criando a ideia de indeterminação do sujeito. O leitor se pergunta: quem era vidro e se quebrou? Como se quebrou?

Essa ausência de resposta é preenchida com o texto não verbal: uma estrela vermelha de cinco pontas, marcada com a sigla PT em branco, simbolizando o Partido dos Trabalhadores.

Com “[...] *era vidro e se quebrou*”, o sentido que se cria é de uma situação histórica, no caso, o escândalo do Mensalão, como única e irrepetível. O substantivo vidro remete a algo quebradiço, frágil e faz emergir o sentido de uma aliança política que foi forte e agora é quebradiça pela falta de caráter, falta de moral dos membros do partido e falta de amor pela pátria.

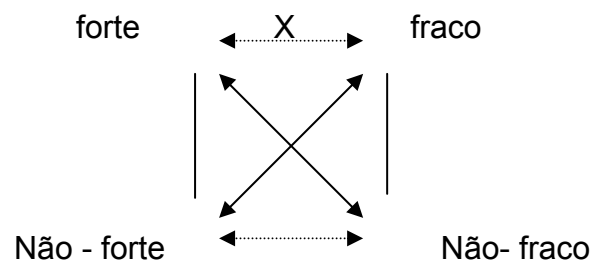
A estrela símbolo do PT, sobreposta ao fundo preto, dá a ideia de algo negativo, obscuro. É o enunciador querendo transmitir a mensagem de que o partido do PT agora está em terreno sombrio.

A estrela em forma de vidro nos mostra o plano narrativo do discurso: o PT, em seu estado inicial, era um partido de aliança forte, preciosa, clara, transparente, positiva, com ética, honestidade, superior às demais alianças existentes em outros partidos que praticavam atos ilícitos; e agora, numa situação final da narrativa, encontra-se como um partido de alianças de vidro, quebradiças, frágeis, passíveis de erro, sombrias, partidas ao meio, destruídas.

O subtítulo do enunciado principal aparece na cor vermelha “*A história de uma tragédia política*” e remete ao Partido dos Trabalhadores. A opção pela cor vermelha é o modo pelo qual o enunciador encontrou para referir-se ao escândalo político como uma grande tragédia, uma grande derrota para as bases comunistas e socialistas do partido de governo federal. Uma tragédia capaz de provocar uma exclusão do partido. É possível perceber que o enunciado “*uma tragédia política*” é a opinião que o enunciador tem do assunto e, implicitamente, quer levar os leitores a crerem que realmente o que tem acontecido no governo é uma tragédia. Vale ressaltar que tragédia é aquilo que se acabou, é um acontecimento catastrófico.

Temos, assim, o seguinte quadrado semiótico:

### Quadrado Semiótico



Podemos compreender a mensagem de um partido que, até então, seguia a tradição de ser forte, radical e intolerante à corrupção, sendo, agora, desfigurado, fraco, rachado ao meio, corrupto, falso, traidor de sua pátria devido ao escândalo do mensalão.

## 7 A CAPA DE REVISTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Até há pouco tempo, o importante do ensino de língua materna era decorar as regras da norma culta. Nas aulas de leitura, bastavam poucas habilidades de compreensão para que o aluno obtivesse êxito. Conforme afirma Rojo e Cordeiro (2004, p. 10): “as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, com apenas capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples”.

No entanto, sabemos que a cada dia tem crescido a preocupação em levar os alunos a realizarem uma compreensão efetiva e crítica do discurso textual, já que o domínio gramatical de frases ou palavras soltas, fora de um contexto de produção, não é mais suficiente para formar um cidadão competente linguisticamente.

A utilização da capa de revista em sala de aula se torna importante para essa nova ênfase que deve ser dada ao ensino de Língua Portuguesa, pois, a partir de uma leitura que considere os recursos linguísticos e enunciativos utilizados pelo enunciador, o leitor compreenderá que o ato concreto de uma comunicação, seja ela oral ou escrita, se dá quando a ação sobre o outro e sobre si é percebida.

Por muito tempo, afirma GAIA (2001), a mídia foi praticamente ignorada pela escola, sendo os textos utilizados vistos como pertencentes exclusivamente à área do entretenimento. Entretanto, isso tem mudado a cada dia, pois a atuação das alternativas midiáticas na vida dos estudantes tem feito com que a escola reflita sobre algumas questões e passe a inserí-las no seu dia-a-dia.

Os Parâmetros Curriculares, documentos que norteiam o ensino fundamental e médio no Brasil, defendem o uso de diversos tipos de textos em sala de aula, mostrando sempre a sua função social.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

Nossos alunos precisam entender e compreender os diferentes modos com que os textos são formados. Por isso, é imprescindível que o professor de linguagens tenha como meta desvendar os significados que há nos diversos gêneros de textos. Assim, o aluno perceberá que todo o texto é construído a partir de uma determinada intenção.

O Currículo Básico do Paraná defende bem isso:

É importante, também, ter claro que todos os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas e 'apresentá-las' ao aluno, desmontando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, sensibilizando o aluno a força ilocutória presente em cada texto tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de actuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros actuam sobre nós usando-a que igualmente cada um de nós a pode usar para actuar sobre os outros. (PARANÁ, 1990, p. 53).

Dentro dessa perspectiva, a capa de revista pode ser um meio muito eficiente para o ensino de leitura. Analisada por meio da semiótica, acreditamos que é possível demonstrar que a capa não é só uma propaganda da revista, um papel que reveste o seu conteúdo, mas sim um texto altamente persuasivo, presente em nosso dia-a-dia, que deve ser valorizado nas aulas de leitura.

No entanto, como já foi mencionado no interior deste trabalho, para que esse tipo de texto seja ensinado e apreendido de modo satisfatório, é necessário que o professor conheça os elementos discursivos, compreenda o verbal e não verbal que nele existe, e isso é possível se fazer, a partir da semiótica.

## 7.1 PROPOSTA DE ATIVIDADE COM A CAPA DE REVISTA UTILIZANDO A SEMIÓTICA

A seguir, apresentaremos uma proposta de atividade que considera como público-alvo alunos do ensino médio. Entretanto, não dispensamos a idéia de uma reformulação, para adaptar e aplicar no trabalho com estudantes de outros níveis. É possível, por exemplo, uma modificação de veículo, adaptando a mesma didática utilizada para as capas de revistas, ao estudo de capas de gibis, *corpus*

mais propício às crianças do ensino fundamental; ao estudo de capas de revistas direcionadas ao público adolescente para as aulas com estudantes do ensino fundamental II.

Em momento algum temos a intenção de fornecer receitas de trabalho, fórmulas mágicas que possam ser aplicadas para resolver as dificuldades já existentes com a leitura em sala de aula. O que queremos demonstrar é um modo possível de trabalho a ser feito com a mídia impressa “capa de revista”, utilizando a semiótica greimasiana, uma análise reflexiva que desvele os sentidos imanentes das capas.

A proposta subdivide-se em etapas, não em aulas. Cabe ao professor decidir quanto tempo ou hora/aula levará para discutir o tópico sugerido em cada uma.

Entretanto, ressaltamos a importância de fazer com que, em todas as etapas, em que é inserido um novo assunto, as aulas aconteçam em torno da definição, explicação, leitura e discussão do tema; bem como observar que as atividades de análise sejam feitas, ora em grupo, ora individualmente.

### **1ª Etapa : avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica é um instrumento de investigação do professor que contribui para perceber o estágio de aprendizagem em que o aluno encontra-se (o que consegue fazer sozinho e em que momentos precisa de ajuda). Assim, a partir do que foi detectado, o educador deverá buscar intervir no processo de aprendizagem do aluno através de uma reflexão e renovação constante de suas ações pedagógicas. Essas precisam sempre ser voltadas para a participação ativa dos alunos, pois isso os levará a um aprendizado crítico e autônomo.

Sugere-se que, nessa etapa, o trabalho seja em grupo e que o professor distribua entre os alunos diversas capas de revista para que façam uma análise, aplicando o que sabem, consciente ou inconscientemente, da teoria semiótica em torno de alguns questionamentos, tais como:

- a) Quais são os elementos dessa capa? Que ideia transmite cada um deles?
- b) Qual o elemento central dessa capa?
- c) Qual o sentido produzido por essa capa? O que vocês entenderam desta capa?

## **2ª Etapa: discussão “O que é texto sincrético”?**

Os alunos, normalmente, não têm o hábito de realmente “ler” os sentidos projetados pelos textos sincréticos midiáticos. O que acontece, com frequência, é um contato de entretenimento propagandístico. Assim, o professor de Língua Portuguesa deve estar preparado para ir mais longe, realizando com os alunos um estudo que vá além dos estereótipos e das formas padronizadas de um conhecimento sustentado por um paradigma técnico. Acreditamos que o primeiro passo seja o professor se formar para preparar nossos alunos, levando-os a compreender as características do texto sincrético.

No início de nosso trabalho, por meio da pesquisa realizada com professores, vimos que houve muita indagação por parte deles do que seria texto sincrético. Sendo assim, concluímos ser uma linguagem pouco presente no dia-a-dia dos alunos.

Sugerimos iniciar uma discussão com os alunos do que é a linguagem sincrética, apresentando diversas imagens midiáticas sincréticas (Ex: capa de revista, outdoors, propaganda, etc). Discuti-las será válido nessa etapa, para que os alunos compreendam-na e percebam o quanto o texto sincrético abriga sentidos.

É bastante válido que, para essa etapa, o professor selecione alguns acontecimentos televisivos (jornal, novela, propaganda) para que possa estudar a relação das linguagens e compreender a linguagem sincrética, no caso verbal e visual.

Com essas atividades, acreditamos que o aluno vai se sentir mais familiarizado com os textos propostos para leitura, pois perceberá uma aproximação

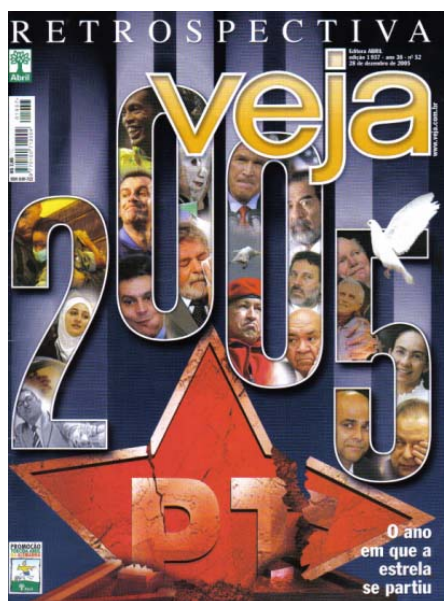
maior entre os textos com os quais convive fora do âmbito escolar e aqueles propostos nas leituras escolares.

Sendo assim, uma atividade sugerida para esse estudo utiliza-se de um outdoor:

- a) No texto abaixo temos o plano verbal: “Petrobrás mais energia para o Pan 2007”. E na imagem, há algum elemento que afirma o plano verbal? Qual?



- b) Encontre uma relação de complementaridade de ideias entre o verbal e o não verbal na capa abaixo e explique.



### **3ª Etapa : apresentação da teoria semiótica greimasiana: Figura X Tema**

Quando pensamos nos textos que lemos ou produzimos, devemos considerar o texto como tudo aquilo que possui significação. Normalmente, as atuais aulas de Língua Portuguesa têm centrado seus objetivos de análise e estudo de textos no âmbito do enunciado, deixando de percebê-lo como meio de comunicação, informação que privilegia as ideias explícitas, abandonando as demais dimensões que são importantes e necessárias para a construção de um cidadão-leitor competente. Como afirma Fregonezi (1999, p. 82) “A escola pede a leitura de textos chatos sem nenhum interesse para os alunos, que, no entanto, gostam de ler outros materiais.”

Sendo assim, se faz necessário continuar privilegiando momentos para que os alunos possam ter contato com uma grande diversidade de textos, percebendo o texto como algo vivo, dinâmico, que ocupa uma função na sociedade. Com isso, será possível desenvolver nos alunos a criticidade, a conscientização de que nenhum texto é neutro. Se ele foi produzido é com um determinado objetivo e é importante ao leitor compreender esta intenção e o que o autor fez para criar tal intenção e quais foram as estratégias utilizadas. Dessa forma, o professor estará trabalhando com a língua viva, com a língua em seu funcionamento.

Entendemos que a capa da revista é um texto sincrético de bastante influência na compra do exemplar, pois é ela o objeto de primeiro contato com o leitor/comprador. Logo, ela precisa convencer e, então, faz uso de diversos recursos de manipulação.

Em nossa pesquisa com os professores, confirmamos que a capa de revista não é um gênero priorizado nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo um gênero tão rico para a formação de leitores competentes, acreditamos que a capa de revista deva ser inserida na escola como alternativa válida para as atividades de leitura e produção textual.

Também, reconhecemos a importância da abordagem da teoria da semiótica greimasiana, que tem como objeto de estudo a significação do texto. A semiótica define texto como uma relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo, o que nos leva a analisar o significado sempre em relação ao significante. Assim, nas etapas seguintes sugeriremos um modo de leitura da capa

em torno de alguns tópicos da semiótica, essenciais para a análise do texto sincrético.

Primeiramente propõe-se que o professor inicie a exposição abordando o assunto sobre Figura X Tema (definição e explicação por meio de análise).

### Questões:

- 1) Observe a capa abaixo. A imagem central é a de um rato. A que ideia ela remete?



- 2) Quais figuras estão presentes na imagem a fim de antropomorfizá-la? A que ideias elas remetem?

### 4ª Etapa: apresentação da teoria semiótica greimasiana: elementos de ancoragem

A ancoragem acontece por meio da disposição, no momento da instância da figurativização do discurso, de um conjunto de elementos e espaços

temporais que têm como objetivo construir um simulacro de um referente externo, a fim de produzir o efeito de sentido da realidade. Deve ser apresentado ao aluno para que ele possa perceber que a imagem constrói a sua verdade por meio de efeitos de sentido produzido no próprio texto.

Desse modo, sugere-se um momento para o estudo dos elementos de ancoragem (figuras) por meio das capas de revistas (definição, explicação e exercícios de análise).

### Questões:

1) Na capa abaixo, temos como manchete principal “*Denúncias atingem Palocci*”. Encontre na capa algum elemento que afirme essa manchete, a fim de criar a ideia de realidade.



2) Explique qual é o efeito de sentido criado na capa com a inserção da imagem da fita e da tira que traduz parte da gravação.

## 5ª Etapa : apresentação da teoria semiótica greimasiana - função do texto

Continuando a apresentação da teoria semiótica greimasiana, é necessário mostrar aos alunos que todo texto defende uma *verdade* chamada de veridicção e é por meio dos temas, figuras e recursos de ancoragem que se explicita esta verdade. Na capa da revista, normalmente esses recursos são apresentados pelas cores, texturas, foco, luz.

Importa priorizar um momento para identificar: o que esta imagem informa; qual é a verdade que ela quer transmitir; como os elementos das figuras (cor, espaço, pose, gestos, expressão facial, olhar, foco, luz) constroem esta verdade e que atitude o texto quer provocar no enunciatário.

### Questões:

1) Observe a capa abaixo. A função do texto nesta capa é transmitir a ideia de tragédia. Podemos confirmar isso por meio da manchete opinativa “A história de uma tragédia política”. Que elemento da imagem confirma essa ideia? Por quê?



2) Encontre na capa abaixo a ideia que se sobressai. Justifique com elementos presente no plano verbal e não verbal:



### 6ª Etapa: apresentação da teoria da semiótica greimasiana - análise do plano verbal

As capas de revista normalmente apresentam manchetes que contribuem para a compreensão do sentido do não verbal. O verbal interfere e, muitas vezes, determina o texto não verbal que você vê. Assim, entendemos como relevante um momento para reflexão do plano verbal na capa da revista a partir da identificação do que são as manchetes de revistas; que lugar elas ocupam na capa; como essas manchetes estão grafadas (qual o tamanho, se há grifos); elas são mais ou menos importantes que as figuras; qual sua finalidade (ajudar a vender ou não); quais as características linguísticas (verbos, tempos, pronomes, quais classes gramaticais) que predominam; se quem faz a imagem é o mesmo que faz o texto e por quê; caso a capa não tivesse a imagem, só o verbal, como seria; e vice-versa.

#### Questões:

1) Observe a chamada principal da capa “Lulla”. Analise e descreva a sua finalidade:



2) Com base na capa acima, escreva três sinônimos que definam a situação atual de Lula.

**7ª Etapa: apresentação da teoria da semiótica greimasiana - análise do uso da debreagem.**

No estudo com a capa da revista, o professor deve mostrar ao aluno que, como em outros textos, o enunciador dispõe de alguns recursos para poder projetar o seu dizer de maneira que faça seu discurso tornar-se mais verdadeiro ou não.

O aluno precisa compreender que nenhum texto, nem a capa da revista, é neutro e restringe-se apenas à intenção de comunicar e/ou informar, mas que sempre há a intenção de persuadir o outro de uma verdade que está sendo transmitida, para então poder levá-lo a tomar uma atitude “proposta” pelo enunciador.

Sendo assim, é necessário que o aluno compreenda, por meio de marcas linguístico-discursivas, as projeções da enunciação: a diferença entre a

enunciação enunciativa e a enunciação enunciativa, o uso da debreagem interna e seu efeito de sentido.

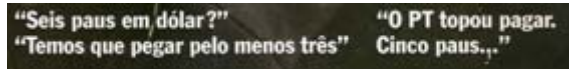
Acreditamos que as denominações dadas aos termos não devem necessariamente ser conhecidas pelos alunos de ensino médio, mas sim os efeitos de sentido que cada uma produz. Por exemplo, para referir-se e explicar a enunciação enunciativa, o professor poderá explicar que é aquela em que o enunciador se inclui no discurso, utilizando a primeira pessoa; ao contrário da enunciação enunciativa, em que o enunciador produz o discurso em terceira pessoa, não se inclui no que está sendo dito, criando uma ideia de que é um mero transmissor da mensagem, evitando ter responsabilidade diante do que está sendo dito; já para levar o aluno a compreender a debreagem interna, o professor poderá levar para a sala de aula diversos textos em que haja situações em que a palavra foi cedida aos interlocutores em discurso direto. Mostrar ao aluno a diferença do uso e não uso do discurso direto. Que tal recurso tem como objetivo criar a ilusão de situação “real” de diálogo, de dar veracidade à fala, “[...] pois não se trata de ‘dizer que ele disse’, mas de repetir ‘tais quais’ suas palavras” (BARROS, 2007, p. 59).

### Questões:

1) Mostre como a manipulação se manifesta nesta capa. Considere o plano verbal e o não verbal.



2) Observe atentamente um fragmento da capa acima e explique qual foi a intenção do autor ao colocar os enunciados entre aspas na situação abaixo:



“Seis paus em dólar?”  
“Temos que pegar pelo menos três”

“O PT topou pagar.  
Cinco paus...”

3) Pense se o idealizador da capa colocasse os enunciados (abaixo). Mudaria alguma coisa na mensagem? O quê? Por quê?

*Em fita de gravação é dito que é preciso conseguir pelos menos três paus pela propina para perdoar dívida da Itaipu.*

*O Pt topou pagar 5 paus para Ratinho elogiar Lula na TV.*

### **8ª Etapa: apresentação do nível narrativo**

É importante mostrar para os alunos o nível narrativo da semiótica levando-os a compreender a diferença existente entre narração e narratividade. Aquela denomina uma classe de texto e esta diz respeito às transformações de estado. Logo, está presente em todos os tipos de textos, independente de seu plano de expressão (pintura, escultura, música, teatro, e tantas outras), pois todos possuem uma narratividade interna, definida pelas transformações de estados iniciais e finais.

Desse modo, sugere-se um momento para o estudo (definição, explicação) dos elementos do nível narrativo por meio de capas de revistas.

#### **Questões:**

1) Com a capa abaixo é possível perceber que houve uma transformação de estado. Como você define a situação inicial?



2) Como poderia ser uma capa representando a situação inicial?

3) Na capa há uma manipulação. De que tipo é essa manipulação?

Que recursos não verbais colaboram para a manipulação?

4) Observe a capa abaixo:



a) Imagine dois parlamentares. Ambos são acusados de aceitar propina, mas um é honesto, e o outro realmente faz parte da corrupção. Relate a história de ambos, respeitando o esquema narrativo.

### **9ª Etapa: apresentação da teoria semiótica greimasiana - nível fundamental - quadrado semiótico**

Considerando que nesse momento do estudo o aluno já compreende que nenhum texto é neutro e por isso cada um defende a sua verdade e querendo levar o leitor a crer, priorizamos um estudo voltado para a compreensão do quadrado semiótico greimasiano, que faz parte do nível fundamental da semiótica e é considerado o nível mais abstrato, pois busca sistematizar uma rede de relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Das relações possíveis entre os termos, podem resultar uma resposta complexa gerada pela simultaneidade dos termos afirmados e uma resposta neutra gerada pela simultaneidade de suas negações.

Os alunos precisam compreender que o texto, por meio de plano verbal e não verbal, cria uma rede de sentido para transmitir uma determinada ideia e ao afirmar essa ideia automaticamente nega outra. É esse recurso que nos revela qual é a mensagem principal que o texto intencionalmente quer transmitir.

**Questões:**

1) O idealizador desta capa contrapõe dois termos opostos: a ordem e a desordem:



Agora observe a capa abaixo e proponha dois termos opostos.



## 10ª Etapa : avaliação final

Até então, muito se propôs para o trabalho com a capa de revista e vários foram os momentos possíveis para se trabalhar com análise em grupo. Agora, sugerimos que o aluno, individualmente, analise uma capa de revista, pois a avaliação final constitui parte do processo avaliativo diagnóstico e formativo contínuo das práticas educativas; constitui-se em um novo momento de possibilidade de novas aprendizagens.

Sugerimos que a análise reflexiva aconteça em torno de tais questionamentos:

- 1) Qual é o elemento central dessa imagem? O que ela representa?
- 2) Encontre figuras nos plano verbal e no não verbal que confirmem a ideia principal.
- 3) Comente sobre as cores utilizadas, o foco dado à imagem, o plano, a textura. Que sentido eles produzem?
- 4) Qual é a informação que se quer transmitir com essa capa?
- 5) Mostre como a capa de revista tenta persuadir o leitor.
- 6) Qual é atitude que o enunciador pretende provocar no enunciatário com essa imagem?
- 7) Qual a mensagem principal dessa capa de revista?

Após a realização dessas atividades, acreditamos ser indispensável um momento para que o aluno possa apresentar a sua análise. É importante para o aprendiz a discussão em torno da leitura. Por isso, ele deve manifestar-se, dizendo se concorda ou não com o que leu e por quê, apresentando argumentos para defender sua postura crítica diante do texto lido. No entanto, é imprescindível que,

nessa etapa, o professor perceba se o aluno consegue comprovar a leitura que fez por meio dos elementos presentes na capa.

Creemos ser esse um bom caminho a ser percorrido no trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa, como também somos conscientes de como esse objeto dá margem a outros tantos procedimentos didáticos. Tentaremos elencar alguns deles, sem, no entanto, esgotarmos as possibilidades de sua exploração. O intuito é, antes de mais nada, fomentar alternativas de trabalho com a capa de revista.

Ainda é possível solicitar aos alunos que façam a descrição, de forma mais detalhada possível, da ilustração apresentada na capa; podemos orientá-los a trocar as descrições entre eles, para que possam comparar o resultado do que fizeram com o trabalho dos colegas e percebam as diferenças relativas ao olhar individual sobre um mesmo elemento.

Utilizando as ilustrações da capa, é possível questionar os alunos e fazê-los imaginar o que motivou o produtor a selecionar tais imagens, tais cores para a capa e de que outra maneira seria possível produzir uma capa sem mudar a mensagem que ela está transmitindo.

Pensando no atual trabalho com a produção textual em que simplesmente é dado um tema e o aluno tem que redigir sobre ele e, querendo contribuir para que haja algumas mudanças, sugerimos e acreditamos ser válido pedir aos estudantes que produzam uma reportagem a partir da imagem da capa, criem uma capa de revista, um texto para a manchete principal, notícias de acordo com o tema da revista e o público-alvo, artigos de opinião, cartas, anúncio publicitário, crônicas, entrevista. Enfim, há uma diversidade de textos que abrangem diferentes gêneros e que, além de interessar nossos alunos, são de fácil acesso e podem ser aplicados, com êxito, na escola. Trabalharemos com textos que os alunos vivenciam, e, então, cumprimos realmente o dever da disciplina da Língua Portuguesa, como é afirmado nos PCNs:

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 22).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, vimos que a concepção de leitura ideal para o professor está ligada ao que é sugerido pelo livro didático. No entanto, sabemos que grande parte dos estudantes está movida por textos diferentes do que são propostos nesses manuais. Cotidianamente os estudantes têm mantido um contato com os textos midiáticos.

Talvez seja esse o grande impasse de não termos progresso quando o assunto é leitura em sala de aula. Trabalhar com textos distantes da realidade dos alunos e com o objetivo centralizado unicamente na escrita e não com o seu sentido, distancia nossos alunos do mundo da leitura.

Os estudantes precisam perceber a presença dos textos sincréticos midiáticos na escola, ler/compreender a carga ideológica que há neles, averiguar se há imparcialidade no discurso, compreendendo que é um recurso utilizado para convencer alguém (fazer/crer), uma tentativa do enunciador em fazer com que os leitores compartilhem seu ponto de vista.

Diante do nosso estudo, voltado para o gênero capa de revista, primeiramente, vimos que é um gênero pouco difundido nas aulas de leitura, “aparentemente” considerado de pouca relevância para o ensino. No entanto, a partir de uma análise profunda, foi possível percebê-la como uma grande ferramenta para a formação de um leitor crítico, já que é um texto sincrético midiático altamente persuasivo.

Acreditamos que o trabalho com a capa de revista seja bem aceito entre os estudantes, uma vez que quase todos têm contato com esse tipo de texto fora dos muros da escola.

Sendo assim, e percebendo a necessidade de valorizar e ensinar a leitura de textos sincréticos midiáticos nas salas de aula, sugerimos uma proposta de trabalho com a capa de revista. O objetivo foi demonstrar a necessidade de se utilizar esse gênero na sala de aula dentro de sua complexidade e não apenas como um objeto legitimado, guardião do emprego correto da língua portuguesa e de verdades.

A proposta elaborada permeia um trabalho que poderá ser aplicado no ensino médio. No entanto, como já foi dito, não dispensamos a ideia de uma

adaptação para aplicação com estudantes de outros níveis. Acreditamos que o mais importante é que este trabalho instigue o professor ao interesse por novas concepções de leitura e conscientize-o da importância de formarmos leitores críticos e autônomos dos textos que nos circundam.

Definimos a semiótica greimasiana como aparato teórico por se tratar de uma teoria que engloba a produção e interpretação dos sentidos de diferentes tipos de textos.

Sabemos que a leitura atinge seu objetivo no momento em que o leitor compreende o significado daquilo que leu. Por isso, esse trabalho teve também como meta despertar o interesse dos alunos pelo gosto de ler, utilizando um texto presente em seu dia-a-dia, para que se sintam próximos da realidade do mundo escolar e motivados a lerem e compreenderem esses e outros tantos textos.

Enfim, em um tempo em que a necessidade de se ensinar a linguagem sincrética na escola se intensifica, esperamos ter contribuído para a reflexão sobre a urgência de se traçar novos caminhos e novas abordagens para o ensino de leitura.

## REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e educação: a construção do campo. In GHILARDI, Maria Inês; BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Nas telas da mídia**. Campinas: Alínea, 2002. p. 76-82.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1990.
- BATISTA, Maria de. A Semiótica: caminhar histórico e perspectivas atuais. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 25, p. 60-68, jan./dez. 2003.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 5).
- BRANDÃO, Helena Nagamini; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 2).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei n.9394/96. Curitiba: APP Sindicato, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Base**. Brasília: MEC, 2006.
- CAMARGO, Isaac. Imagem e leitura. In: LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula F. de (Org.). **Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentido**. Londrina: Editorial Mídia, 2006. p. 89-95.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Outras Linguagens na escola: publicidade cinema e Tv, rádios, jogos e informática**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender ensinar com textos, v. 6).

CHIAPINI, Lígia. A circulação dos textos na escola. In: CITELLI, Adilson (Coord.). **Outras Linguagens na escola: publicidade cinema e Tv, rádios, jogos e informática**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender ensinar com textos, v. 6). p. 9-16.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à lingüística**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 393-438.

COSTA, Cristina (Org.). **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 12).

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.

ESCÂNDALO do mensalão. Disponível em: <[http://www. pt. Wikipedia.org](http://www.pt.Wikipedia.org)>. Acesso em: 5 mar. 2009.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Gramática escolar**. São Paulo: Ática, 2002.

FAUSTO, Antônio Neto. **Morte em derrapagem**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Esboço da história do desenvolvimento da semiótica francesa. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 1, n. 42, p. 131-146, jan./jun. 2002.

FREGONEZI, Durvali Emílio. **Leitura e ensino**. Londrina: Eduel, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Mídia exercícios de leitura**. Londrina: Edições Humanidades, 2003

GAIA, Rossana Viana. **Educomunicação & mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender a ensinar com textos de alunos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 1).

GHILARDI, Maria Inês. Mídia, poder, educação e leitura. In: BARZOTTO, V. H.; GHILARDI, M. I. (Org.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi-Morumbi/ALB, 1999. p. 103-112.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

\_\_\_\_\_. **Semiótica figurativa e semiótica plástica: significação**. Araraquara: Centro de Estudos semióticos, 1984.

HERNANDES, Nilton. **A mídia e seus truques: o que o jornal, revista, Tv, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público**. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-79.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004b.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMOLI, Loredana. Leitura da imagem e ensino de língua materna. In: LIMOLI, L.; MENDONÇA, Ana Paula F. de (Org.). **Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentido**. Londrina: Editorial Mídia, 2006. p. 61-70.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Presença dos meios de comunicação na escola: utilização pedagógica e preparação para a cidadania. In: KUNSCH, M. M. (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Loyola/ AEC do Brasil, 1986. p. 29-52.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.

MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio. **Veja, isto é, leia: produção e disputas de sentido na mídia**. Teresina: Edufpi, 2003.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jésus. Desafios culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 6, n. 18, p. 51-56, maio/ago. 2000.

MARTINE, Joly. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução À Estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

NAGAMINI, Eliana. O discurso da publicidade no contexto escolar. In: CITELLI, A. O. (Coord.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e Tv, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-80. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v. 6).

NASCIMENTO, Lopes Cláudia. Uma contribuição da semiótica greimasiana para o estudo de um gênero textual. **Signum**, Londrina, v. 1, n. 6/2, p. 161-180, dez. 2003.

NÖTH, Winfried. **A semiótica no século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

PARANÁ. Secretária de Educação do Estado. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEE, 1990.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual**: o percurso do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

PUBLIABRIL. 2008. Disponível em: <<http://www.publicidadeabril.com.br>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

RAMOS, Cleonice Men da Silva. Especificidades discursivas e efeitos de sentido no gênero textual reportagem da capa. **Cadernos da Semiótica Aplicada**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 1-12, ago. 2007.

RIVERO, Sergio. Leitura e multimídia. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002. p. 152-157.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Sales Glaís (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SANTAELLA, Lucia; NORTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica e mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Sabino Cristiane; BONI, César Paulo. A trajetória imagética de Lula: de líder sindical a presidente da República. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 90-113, jan./dez. 2005.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB. 2008. Disponível em: <<http://www.provabrazil.inep.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2009.

VEJA, São Paulo, v. 1905, n. 20, maio 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1906, n. 21, maio 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1907, n. 22, jun. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1908, n. 23, jun. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1909, n. 24, jun. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1910, n. 25, jun. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1911, n. 26, jun. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1912, n. 27, jul. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1913, n. 28, jul. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1914, n. 29, jul. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1915, n. 30, jul. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1916, n. 31, ago. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1917, n. 32, ago. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1918, n. 33, ago. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1919, n. 34, ago. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1921, n. 36, set. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1923, n. 38, set. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1927, n. 42, out. 2005. (Capa).  
\_\_\_\_\_. São Paulo, v. 1933, n. 48, nov. 2005. (Capa).

VÉRON, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Entrevista Realizada com os Professores de Língua Portuguesa