

SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE A ANÁLISE DOS SENTIDOS EM SALA DE AULA

Florisbete de Jesus Silva
Universidade Estadual de Campinas

Adilson Ventura
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Roscele de Carvalho Tavares
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Daniela Ribeiro de Jesus
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo discute sobre a contribuição da Semântica Enunciativa do Acontecimento na Alfabetização, para interpretação de textos que circulam em sala de aula. O objetivo é demonstrar como essa teoria pode auxiliar professores/as alfabetizadores/as a problematizar os sentidos produzidos pelos dizeres que constituem tais textos, a compreender que esses sentidos podem apontar para um memorável, tomado aqui como uma rememoração, um recorte realizado pelo acontecimento, originando, a partir daí, a latência de futuro, ou seja, as possibilidades de interpretação. A Semântica Enunciativa do Acontecimento (doravante Semântica do Acontecimento ou SA) é uma construção teórica que define a enunciação como uma prática política que instala o conflito no centro do dizer e compreende que o sentido se constitui historicamente, na relação do sujeito com a língua, no acontecimento. (GUIMARÃES, 1989, 2005, 2007a/b, 2009). Nesse sentido, apresentamos a teoria supracitada, em seguida é feita uma demonstração de como é possível analisar os sentidos das palavras com crianças em processo de alfabetização, como os textos podem ser explorados visando não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a compreensão dos sentidos que os constituem.

Palavras chave: Alfabetização. Interpretação. Semântica do Acontecimento.

Introdução

Um dos grandes desafios enfrentados por professores/as da educação básica brasileira é a interpretação de textos, pelos/as alunos/as. Esse desafio tem sido demonstrado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – (BRASIL, 2018), o qual aponta que nossos/as alunos/as têm apresentado uma distância significativa do desempenho médio mostrado por estudantes de outros países que passam pelo mesmo processo de avaliação, no que diz respeito à compreensão de textos, à criação de hipóteses e elaboração de opiniões. Essa avaliação nos permite inferir sobre a importância de se ampliar as estratégias para o trabalho com a leitura e a interpretação em sala de aula, de se desenvolver práticas pedagógicas que tomem o texto como uma unidade de significação.

Acreditamos que a Semântica do Acontecimento tem muito a contribuir com professores/as da educação básica, por ser uma teoria que, ao tomar o texto como objeto de análise, parte da compreensão de que este não existe sem o processo de deriva de sentidos, os quais estão sempre em movimento. O texto, aqui, é uma unidade linguística que integra enunciados cujos sentidos funcionam de modos diferentes, formando-se e transformando-se em outros sentidos (GUIMARÃES, 2010, 2016).

Tomamos o campo da alfabetização como objeto para nossas reflexões, por compreendermos que esse espaço de aprendizagem da leitura e da escrita é um espaço político em que os conflitos podem se desenvolver de forma mais desafiadora em relação aos outros espaços de aprendizagem da educação básica, uma vez que as crianças exercitam pela primeira vez o confronto entre o saber que trazem consigo e o saber apresentado pela escola, constroem hipóteses para compreender os sentidos que constituem os textos que circulam em sala de aula.

Assim, selecionamos duas propostas de atividade para turmas de alfabetização, para demonstrar como é possível utilizar o conhecimento do aporte teórico de análise da Semântica do Acontecimento para identificar as diversas possibilidades de interpretação produzidas pelos sentidos que se dividem e redividem na cena enunciativa que nesses textos se instaura.

Pesquisa desenvolvida por Silva (2017), em que foram analisados os sentidos do feminino e do masculino no livro didático, aponta que analisar um material didático a partir dessa tomada de posição da Semântica do Acontecimento auxilia o/a professor/a a compreender como os sentidos são produzidos nos diversos textos que constituem esse material, de que lugar esses sentidos se originam, de que modo são produzidos pelas relações linguísticas imbricadas num processo litigioso que indica a contradição, o jogo, o conflito.

As reflexões que aqui apresentamos se inscrevem no projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica – GEPES, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/ Vitória da Conquista, sob coordenação dos Professores Adilson Ventura da Silva e Jorge Viana Santos. Dentre os estudos desenvolvidos pelo GEPES estão aqueles vinculados à Semântica do Acontecimento, teoria desenvolvida pelo Professor Eduardo Guimarães (UNICAMP) e sua equipe de pesquisa. A partir dessa posição, o grupo tem desenvolvido análises do funcionamento da linguagem em materiais didáticos, em que se apresentam possibilidades de discussão sobre temas diversos, e neste trabalho destacamos as questões atreladas à interpretação de textos na alfabetização.

Conhecendo a Semântica do Acontecimento

A Semântica do Acontecimento (SA) é uma construção teórica desenvolvida por Eduardo Guimarães, que designa a enunciação como uma prática política que instala o conflito no centro do dizer, constituindo-se pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e afirmação de pertencimento dos não incluídos.

Esta teoria filia-se à tradição francesa de estudos da enunciação, contudo desloca tais estudos e assume posições diferentes, considerando a história e o político na definição do acontecimento enunciativo. Apresentamos, a seguir, uma síntese dos principais conceitos mobilizados pela SA.

Enunciação e acontecimento

Segundo Guimarães (2005, 2018), a enunciação é um acontecimento sócio-histórico, onde se dá a relação do sujeito com a língua, esta afetada por sua exterioridade, e deve acontecer num espaço em que haja possibilidade de se pensar como o sentido se constitui historicamente.

O acontecimento da enunciação não é um fato no tempo, por isso não pode ser pensado numa sequência temporal linear, em que há uma marcação de um passado e de um futuro. É o acontecimento que instala a sua temporalidade, na qual o passado não é representado pelo antes, e sim pelo memorável, um recorte realizado pelo acontecimento, originando, a partir daí, a latência do futuro (GUIMARÃES, 2005; VENTURA, 2012).

O memorável significa em sua relação com o político, compreendido por esta teoria como a “contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos”; Desse modo, ele se configura como um “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (GUIMARÃES, 2005, p.16). Em cada acontecimento de enunciação existe um memorável fazendo parte da constituição de sentidos, por meio das relações com esse político. Desse modo, esse memorável “não é estabelecido em casos particulares, ele só pode enunciar a partir do lugar em que está, devido aos conflitos que o colocam na possibilidade de enunciar de determinada forma e não de outra” (VENTURA, 2012, p. 23).

Espaço de enunciação e cena enunciativa

Os espaços de enunciação “são espaços habitados por sujeitos divididos por seus direitos de dizer e aos modos de dizer”. São espaços de conflito, onde os papéis sociais dos sujeitos são divididos. Nesse sentido, enunciar é estar na língua em funcionamento, no acontecimento e pelo acontecimento (GUIMARÃES, 2005, p. 18).

A cena enunciativa “se caracteriza por constituir os modos específicos de acesso à palavra”. É um espaço particular onde os lugares de enunciação no acontecimento são distribuídos. Esses lugares “são configurações específicas do agenciamento enunciativo para aquele que fala e aquele para quem se fala, que não são pessoas donas do seu dizer, mas lugares constituídos pelos dizeres” (GUIMARÃES, 2005, p. 23). Tais lugares são representados pelo Locutor (com L maiúsculo), responsável pelo dizer; pelo alocutor x (que diz de um lugar social), em inter-relação com o alocutário x (que recebe esse dizer e o analisa também de um lugar social); pelo enunciador, identificado pelo lugar de onde diz algo (GUIMARÃES, 2018).

Guimarães apresenta os enunciadores do seguinte modo: enunciador-individual, mobilizado “quando a enunciação representa o Locutor como independente da história; enunciador-genérico, “quando a enunciação representa o Locutor como difuso num todos em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos”; enunciador-universal, “quando a enunciação representa o Locutor fora da história e submetido ao regime do verdadeiro ou falso” (GUIMARÃES, 2005, p. 26); enunciador-coletivo, quando a enunciação representa o Locutor “ligado a um lugar corporativo, de um conjunto, que o dizer apresenta como um todo específico” (GUIMARÃES, 2012, p. 193).

Reescrituração e Articulação

Guimarães designa reescrituração como “o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si”. É a reescrituração que “coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição de sentido de um texto”. A esta operação dá-se o nome de predicação, não a da sentença, mas aquela em que, “no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos, dentre eles a repetição, a substituição, a elipse, a expansão, a condensação e a definição” (GUIMARÃES, 2007b, p. 84).

No que diz respeito ao procedimento de articulação, as relações semânticas são estabelecidas pela forma como os elementos linguísticos dão sentido a outros elementos em sua proximidade, mediante agenciamento enunciativo. Ela pode ocorrer de três modos

distintos: *por dependência*, *por coordenação* e *por incidência*. Na primeira, “os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento” [Ex.: A casa agora é **sala de aula** – *exemplo nosso*] ; na segunda, há uma tomada de elementos organizados “como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes” [Ex.: **Escola, professor e aluno** estão envolvidos com o ensino remoto – *exemplo nosso*]; e na última, ocorre uma relação “entre um elemento da mesma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo” [Até as famílias precisam compreender o ensino remoto – *exemplo nosso*] (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

Para melhor compreensão da reescrituração e da articulação, analisemos um texto publicado pelo Colégio João Paulo I, sobre aulas assíncronas:

O que são aulas assíncronas?

Aulas assíncronas são aquelas desconectadas do momento real. O aluno e o professor não estão conectados simultaneamente durante a conclusão das atividades e a efetivação do aprendizado, o professor é o mediador e o aluno o protagonista da sua aprendizagem. As aulas assíncronas oferecem maior liberdade tanto para o professor quanto para o aluno. Respeita o tempo de aprendizado de cada indivíduo. O resultado deste modelo é o desenvolvimento da autonomia do aluno¹.

O termo *aulas assíncronas*, no título do texto, é uma *reescrituração por condensação*, já que resume a ideia apresentada em todo o texto, acerca da significação desse tipo de aula. Os enunciados que apresentam explicações sobre essas aulas, após o título, são caracterizados por uma *reescrituração por expansão*, uma vez que ampliam o já dito no título do texto. Nesses enunciados também funcionam uma *reescrituração por definição*, no início do texto, a qual aponta o conceito do termo, uma *reescrituração por repetição* [As aulas assíncronas oferecem...], uma *reescrituração por elipse*, funcionando no uso do verbo *respeitar*, e uma *reescrituração por substituição*, em que a palavra *modelo* substitui o termo condensado no título.

É relevante ressaltar que, embora os elementos do texto estejam ligados entre si, não quer dizer que apresentam o mesmo sentido. Um exemplo disso é o substantivo *modelo*, que substitui o termo *aulas assíncronas*, mas com um sentido diferente de um método pronto, fixo, uma vez que a nova realidade requer práticas pedagógicas mais dinâmicas, a fim de que os/as alunos/as consigam desenvolver as atividades com mais autonomia.

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/jopanetoficial/>. Acesso em 26 mar. 2021.

Em relação à articulação, identificamos o enunciado *efetivação do aprendizado*, cujas palavras funcionam como elementos contínuos, estabelecendo uma dependência entre si, e uma relação por coordenação, presente nos enunciados *o professor é o mediador e o aluno o protagonista da sua aprendizagem*.

É possível observar as relações de sentido que são produzidas em um texto, quando a reescrituração é tomada como objeto de análise. Essas relações discutidas pela teoria são objetos de reflexão de Sigliani e Ventura (2019, p. 93-94), em pesquisa sobre os sentidos do termo professor:

As diversas formas de reescrituração podem produzir as seguintes relações de sentido: f) sinonímia, quando a reescrituração apresenta uma palavra ou expressão como tendo o mesmo sentido que a outra à qual se liga; g) especificação, quando atribui elementos de sentido ao reescriturado pela expressão que o reescritura; h) desenvolvimento, quando produz um desenvolvimento do sentido da expressão ou termo i) globalização ou totalização, quando o reescriturado determina generalizações; j) enumeração, lista os termos, os enumera, não necessariamente de forma somatória; k) definição, quando estabelece uma relação de definição entre a reescrituração e o reescriturado.

Domínio Semântico de Determinação (DSD)

A designação, a reescrituração e a articulação nos levam ao Domínio Semântico de Determinação (DSD), definido por Guimarães (2005, 2007b) como o procedimento que explica como funciona o sentido da palavra no texto, mediante a relação enunciativa que ela mantém com outras palavras, ali também funcionando. Segundo o autor, para dizer o sentido de uma palavra é necessário estabelecer o seu DSD. Para isso, é preciso se atentar para o funcionamento da palavra no texto em que ela aparece, suas relações com as outras palavras que ali estão, pois são essas relações que constituem o seu sentido.

As demonstrações dessas relações de sentido, apresentadas pelo autor, são sintetizadas por Sigliani e Ventura (2019, p. 94), do seguinte modo: “Essas relações de sentido são demonstradas por meio de representações gráficas, por sinais específicos (\dashv , \perp , \top , \vdash) para a relação de determinação, além de (-----) para a relação de sinonímia e (_____) para a relação de antonímia”

Argumentação

Argumentar, para Guimarães (2005, p. 78-80), é conduzir o texto para uma finalidade, mas isso não se dá por meio de uma intencionalidade do falante, pois “o enunciado representa uma diretividade própria da língua”. Esta diretividade é sustentada “pelo já-dito do

interdiscurso que movimentava a língua, colocando-a em funcionamento” Essa orientação argumentativa estabelece como um enunciado determina o que deve ser compreendido como argumento para, e o que deve ser compreendido como sua conclusão.

A argumentação é “significação produzida pela enunciação”. Ela não é a “busca da persuasão, pois isto seria tomá-la fora das relações de sentido, como efeito segundo”. Seu sentido é o “da sustentação de uma posição sobre algo que a enunciação significa”. Desse modo, “podemos considerá-la como constituída politicamente e devemos analisar seu funcionamento especificamente político, no sentido que damos a este termo” (GUIMARÃES, 2018, p. 108).

O funcionamento da argumentação, na Semântica do Acontecimento, não está atrelado a uma posição teórica que a utiliza com o objetivo de persuadir um determinado auditório a crer em algo ou fazer alguma coisa. Ele se dá em relações de embates, de contendas, onde os sentidos significam algo do real, se formam e se transformam em outros sentidos, dividem-se, entram em conflito na cena enunciativa (GUIMARÃES, 2018).

Neste trabalho, mobilizaremos alguns desses conceitos para demonstrar como é possível utilizar a Semântica do Acontecimento na Alfabetização, para interpretação de textos que circulam em sala de aula


Os sentidos dos nomes próprios

Dentre as primeiras atividades propostas em uma turma de alfabetização está a leitura e exploração da lista dos nomes dos/as alunos/as, identificados como parte da sua identidade. Isso ocorre porque, segundo Ferreiro e Teberosky (1991), o domínio do nome próprio, pela criança, abre caminho para o conhecimento não apenas do alfabeto, mas de outras palavras, para a compreensão de que palavras são escritas de modos diferentes, mesmo apresentando letras ou sílabas comuns, e de que essas palavras não possuem o mesmo sentido. Assim, as atividades com nomes próprios iniciam todo um processo em que a criança aprende a analisar como a língua funciona, como ela produz significações.

Segundo Guimarães (2003, p. 54), a nomeação “é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome, tenha existência histórica”. Para o autor, nomear alguém ou algo por um nome próprio estabelece uma ligação entre o nome e o acontecimento da nomeação da pessoa, objeto, lugar. A nomeação se dá por meio do agenciamento do falante no espaço de enunciação de uma língua. É do lugar social de pai e de mãe, por exemplo, que um filho ou uma filha recebe um nome, e esta nomeação segue determinados padrões estabelecidos para se nomear uma pessoa, a exemplo da língua, em cujo “espaço enunciativo o nome próprio tem

sua história, pela qual, ao se construir e se reconstruir enunciativamente, trabalha a identificação do indivíduo que se nomeia, sem que ele próprio tenha escolhido seu nome” (GUIMARÃES, 2018, p. 213).

Vejam uma proposta de atividade com nome próprio:

ALUNO (A):	
DATA _/ _/ _	SÉRIE _____
IDENTIDADE: NOMES PRÓPRIOS	
<p>DULCE QUER DIZER QUE É DOCE LIA, QUE É TRABALHADORA OLGA, QUE É NOBRE MOÇA BERENICE, A VENCEDORA BÁRBARA É ESTRANGEIRA ESTELA, QUE É ESTRELA NO MEIO DE TANTAS BELAS É VERA QUE É VERDADEIRA</p>	
 GERALDO AZEVEDO E RENATO ROCHA, 1998	
Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/720435271616755691/	

O objetivo da proposta de atividade é trabalhar com o tema *identidade*, reescriturado primeiro por uma definição que a significa com o mesmo sentido de nomes próprios, em seguida por condensação e expansão, uma vez que condensa os nomes de pessoas que são citados no texto. Há também uma reescrituração por definição funcionando na apresentação dos sentidos que são produzidos para os nomes, como podemos identificar no enunciado *Dulce quer dizer que é doce*, por exemplo. As questões construídas para a interpretação do texto são as seguintes: 1. *Quais nomes próprios temos na leitura acima? Copie-os abaixo.* 2. *Procure no dicionário e escreva o significado da palavra nobre.* 3. *Procure no dicionário e escreva o significado da palavra estrangeira.* 4. *Escreva abaixo, cinco nomes próprios da sua classe.* 5. *Pinte de vermelho as palavras que rimam.*

Lendo as questões, observamos que elas requerem uma resposta que já está pronta, uma vez que é possível encontrá-la no texto ou no dicionário, não contribuindo, desse modo, para uma reflexão sobre o funcionamento da língua, sobre as relações de sentido que constituem um enunciado. Tais estratégias poderiam ser ampliadas para o campo da interpretação, provocando uma discussão acerca dos sentidos desses nomes, da história que os constitui, e a Semântica do Acontecimento pode auxiliar o/a professor/a alfabetizador/a nesse processo.

Os nomes que compõem a atividade são constituídos por sentidos, por uma história, construindo uma relação específica entre o nome e o nomeado. Desse modo, a construção de sentido para o nome, sua designação, é historicamente produzida (GUIMARÃES, 2018). Esses nomes são marcados por sentidos que podem ser demonstrados no Domínio Semântico de Determinação (DSD) que segue, em que os sinais \perp , \perp , \top , \vdash indicam a significação desses nomes na cena enunciativa em análise.

DSD 1: Sentidos dos nomes próprios no texto *Identidade*

bela \perp	bela \perp	nobre \perp
DULCE	LIA	OLGA \vdash moça
\top	\top	\top
doce	trabalhadora	bela
bela \perp	estrangeira \perp	estrela \perp
BERENICE	bela \vdash BÁRBARA	bela \vdash ESTELA
\top		
vencedora	verdadeira \perp	
	bela \vdash VERA	

O DSD demonstra como os sentidos constroem uma história para esses nomes, por meio das palavras que os significam, ao mesmo tempo que recortam outras histórias (memoráveis), ligadas à sua origem e a acontecimentos históricos, a exemplo da designação *estrangeira*, dada ao nome *Bárbara*, que recorta a narrativa da invasão do Império Romano, por povos que foram designados como bárbaros; da designação *vencedora*, significando o nome *Berenice*, que traz para o presente as conquistas oriundas da participação feminina nos movimentos de resistência; da designação *trabalhadora*, predicando o nome *Lia*, que rememora a contribuição das mulheres para o desenvolvimento da sociedade, nas diversas áreas.

Um outro sentido que se apresenta nesse DSD identifica uma dessas pessoas (*Vera*) de modo que a posiciona em um lugar diferente das demais, um lugar que a sobrepõe, por estar marcado pelo dizer que se associa a um enunciador-universal, como o lugar da verdade. Todas possuem a beleza, além de outras qualificações: *Dulce é doce; Lia é trabalhadora; Olga é moça e nobre; Berenice é vencedora; Bárbara é estrangeira. Estela é estrela. Só Vera é verdadeira*, e esse sentido possibilita a construção de um outro: as demais são falsas.

Partindo desse DSD, o qual traz a história de sentidos desses nomes, o/a alfabetizador/a pode desenvolver, juntamente com os/as alunos/as, outros DSD, por meio das histórias trazidas pelas crianças, sobre o acontecimento da sua nomeação: quem escolheu seu nome, por que escolheu esse nome, o que ele significa para a família. A roda de conversa para socialização dessas histórias trará outras narrativas sobre esses nomes, outros sentidos. E esses sentidos podem ser explorados em sala de aula.

Esse trabalho pode contribuir para que as crianças compreendam que os nomes próprios têm uma função muito maior que a identificação, eles fazem parte da história das pessoas, das suas identidades, eles marcam a vida de cada pessoa de modo diferente, com sentidos que se modificam, se dividem.

Texto para cantar e analisar

A música está presente na escola, em diversas situações: para fazer homenagens, para alegrar as pessoas em eventos, para auxiliar na interação em sala de aula, bem como na compreensão de determinados temas que são trabalhados pelo/a professor/a.

Intelectuais da área de Educação apontam a música como um importante recurso para o desenvolvimento da autoestima, da imaginação, da socialização, da concentração e do raciocínio, bem como para o conhecimento da diversidade cultural. Feier e Gedoz (2015), por exemplo, afirmam que a música estimula a curiosidade e o interesse da criança, contribui em seu processo de aprendizagem, nos aspectos cognitivo, psicológico e afetivo. Loureiro (2018) afirma que a música é uma linguagem importante para o desenvolvimento do ser humano, contribuindo para o seu processo de socialização, por isso deve fazer parte dos currículos escolares de forma mais efetiva, auxiliando na formação da cidadania. Desse modo, o trabalho com a música deve se distanciar de uma prática mecânica, criando possibilidades para que os alunos façam uma reflexão sobre os sentidos que a constituem.

Na alfabetização, o desenvolvimento de alguns desses aspectos está presente nos objetivos construídos para uma atividade com música em sala de aula. Todavia, a análise dos sentidos que atravessam as palavras do texto musical nem sempre é um aspecto tomado como relevante. Na maioria das vezes, a música é introduzida em sala de aula com o objetivo de que as crianças ampliem o que sabem acerca de um assunto que está sendo trabalhado, conheçam novas palavras, sua estrutura, além de explorar a sonoridade, o ritmo, a melodia.

Exemplo disso é uma atividade proposta para os anos iniciais em uma escola da cidade de Diadema, São Paulo, a qual está relacionada com o tema *Família, é onde nossa história*

começa, e tem o objetivo de “trabalhar a afetividade, a diversidade, entender que está inserido em um grupo familiar, reconhecer sua importância e diferentes estruturas”. Para tanto, utiliza-se como recurso a música de Rita Rameh e Luiz Waack, intitulada *Família*. Vejamos a atividade:

FASE 1 – ANO 2020

ATIVIDADE 1 - **Família, é onde nossa história começa.**

Trabalhar a afetividade, a diversidade, entender que está inserido em um grupo familiar, reconhecer sua importância e diferentes estruturas.

A partir da música " Família" de Rita Rameh e Luiz Waack, conversar com a criança sobre os diversos tipos de família, sobre afetividade, mostrando a ela sobre sentimentos de carinho, amor ao próximo, empatia. Explicar que a família é nossa história, é quem cuida da gente, reconhecendo sua importância e no final representar com um desenho.

1- Assistir o vídeo da música "Família" de Rita Rameh e Luiz Waack, segue o link abaixo:
<https://youtu.be/EpDKjnRvWqM> Caso não consiga acessar, disponibilizamos a letra da música:

FAMÍLIA

(Rita Rameh e Luiz Waack)

“DIGA QUEM MORA NA SUA CASA
QUEM MORA COM VOCÊ
COM QUEM VOCÊ DIVIDE O QUE GOSTA
QUEM OLHA POR VOCÊ
MORO COM MEU PAI, MINHA MÃE E MINHA IRMÃ
EU MORO COM A MINHA AVÓ
MORO COM MINHA MÃE, MEU AVÔ E MEU IRMÃO
EU MORO SÓ COM MEU PAI
DIGA QUEM MORA NA SUA CASA
QUEM MORA COM VOCÊ
COM QUEM VOCÊ DIVIDE O QUE GOSTA
QUEM OLHA POR VOCÊ
MORO COM MEU PAI, MINHA MÃE E TRÊS IRMÃOS
MEU CACHORRO MORA AQUI TAMBÉM
MORO COM A MINHA MÃE, SEU MARIDO E MEIO-IRMÃO
E NO SÁBADO COM MEU PAI
TANTAS FAMÍLIAS TÃO DIFERENTES
FAMÍLIAS COM POUCA, COM MUITA GENTE
ISSO NÃO IMPORTA, O GOSTOSO É TER
SEMPRE UMA FAMÍLIA BEM PERTINHO DE VOCÊ.”

Fonte – disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=EpDKjnRvWqM&feature=youtu.be> 2- Perguntar a criança o que mais gostou do vídeo ou da música. Registre no caderno ou grave no celular um áudio da criança comentando.

3- Agora, faça um desenho bem bonito da família.

Disponível em:

<http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/776/FASE%20I.pdf>

A primeira questão a ser observada nessa atividade é a data, a qual indica que a proposta foi elaborada em tempos de aula remota, por conta da pandemia causada pelo “Covid 19”. Há uma solicitação de que a criança realize a atividade junto com a sua família, a qual deve seguir os passos apresentados na orientação da equipe escolar.

Analisando a proposta a partir da posição teórica da Semântica do Acontecimento, é possível identificar sentidos funcionando de forma diferente daqueles propostos nessas orientações. Embora o nosso interesse seja a demonstração de como o texto pode ser analisado pelo pressuposto da SA, o dizer de quem elaborou a atividade não pode ser ignorado, uma vez que encaminha para a construção de sentidos limitados em relação à família, o que pode contribuir para a inclusão de algumas e exclusão de outras.

Assim, a enunciação que se configura como uma orientação às famílias dos/as alunos/as, parte do lugar social de alocutor-orientador associado a um enunciador-individual, quando solicita que as famílias *conversem com a criança sobre os diversos tipos de família, sobre afetividade, mostrando a ela sobre sentimentos de carinho, amor ao próximo, empatia*, e a um enunciador-universal, quando apresenta o conceito de família de um lugar que estabelece um valor de verdade: *família é nossa história, é quem cuida da gente*. Esses sentidos poderão afetar as famílias, agenciadas, nesse dizer, em alocutários-mediadores, e se isso ocorrer, as crianças perderão a oportunidade de problematizar outros sentidos que estão atrelados à família, conhecer outras narrativas sobre a constituição familiar, ao longo da história.

Observemos, agora, os sentidos de família construídos nessa enunciação:

DSD 2: Sentidos de família, no dizer do alocutor-orientador

nossa história | FAMÍLIA | quem cuida da gente

É possível inferir, ao lermos a orientação para falar com as crianças sobre *amor ao próximo, empatia*, bem como na significação *quem cuida da gente*, demonstrada no DSD, que existe uma preocupação em combater o preconceito em relação às famílias não nucleares. Todavia, o texto da música, que poderia se transformar em objeto de discussão, de análise dos sentidos produzidos para a família, de conhecimento acerca das diferenças, é explorado de modo superficial. Um desenho da família, provavelmente a de cada criança, dará sentido ao texto [*Agora, faça um desenho bem bonito da família.*]. E como estão distantes da interação

da sala de aula, os/as alunos/as não terão oportunidade de ver os outros desenhos, conhecer outras composições familiares.

Conhecendo a teoria aqui estudada, o/a professor/a pode desenvolver outras estratégias para que os/as alunos/as compreendam que os sentidos para família, construídos pela música, encaminham para a interpretação de que as diferenças marcam a composição familiar em nossa sociedade, mas isso não afeta o amor que atravessa as relações. Vejamos, então, esses sentidos no DSD que segue:

DSD 3: Sentidos de família, na música

quem mora na sua casa
⊥
com quem você divide o que gosta | FAMÍLIA | quem mora com você
⊥
quem olha por você

Por meio dessa análise, o/a professor poderá problematizar as expressões que determinam (significam) a palavra família, ajudando a criança a entender que não existe um modelo familiar a ser seguido, não existe uma composição familiar melhor que a outra. Todas elas têm importância, porque o que designa uma família é o viver junto, dividindo aquilo que se gosta (e aqui podemos inferir o que está no campo físico e o que está no campo dos sentimentos), cuidando uns dos outros.

Assim, nas relações de sentido que se apresentam no DSD, todas as famílias brasileiras são trazidas para o espaço político da luta pelo direito à visibilidade, à participação na disputa pelo objeto do dizer. E mostrar isso às crianças contribuirá para que o respeito às diferenças se efetive nas suas relações, na escola e fora dela.

Considerações Finais

Diante das demonstrações aqui realizadas, podemos dizer que a interação entre a Semântica do Acontecimento e a prática pedagógica na alfabetização é uma ação possível, e esse encontro entre a prática e esta teoria enunciativa pode contribuir muito com o/a professor/a, nas problematizações que desenvolve em sala de aula, nas estratégias construídas para auxiliar os/as alunos/as na aprendizagem da leitura, escrita e interpretação de textos, nas intervenções constantes que realiza, com o objetivo de provocar os/as alunos/as a pensarem sobre o funcionamento da língua, sobre os sentidos que constituem as palavras que integram um texto.

Diversas teorias linguísticas estão presentes no processo de alfabetização, contribuindo para a construção de estratégias que tornem a aprendizagem da leitura e da escrita um caminho mais significativo. Acreditamos que esta teoria enunciativa que aqui apresentamos poderá ampliar ainda mais essas contribuições.

Referências

BRASIL. Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [PISA]. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

FEIER, Elisnara Samanta; GEDOZ, Sueli. Relação entre música, alfabetização e letramento. *In: XIII JORNADA CIENTÍFICA DA UNIVEL “Conflitos Mundiais: do local ao global”*. Cascavel, PR, 2015. Disponível em: https://www.univel.br/sites/default/files/conteudo-relacionado/relacao_entre_musica_alfabetizacao_e_letramento.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 53-62, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11880>. Acesso em: 15 ab. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. Posfácio. Acontecimento e argumentação. *In: GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação***. Campinas: Pontes, 2007a.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio semântico de determinação. *In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M.C. **A palavra**: forma e sentido*. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007b.

GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, Jan./Jun. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637219>. Acesso em: 17 mar. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. ANDORINHA, ANDORINHA. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 9, n. 2, p. 197-207, jun. 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. Aposto e nome próprio. **Entremeios: revista de estudos do discurso**, Campinas, n. 5, p. 1-8, 2012. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/99.pdf>. Acesso em: 15 ab. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. Sentidos no texto-uma análise de “Neologismo”, de Bandeira. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 3, p. 215-225, dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/33323/19148/>. Acesso em: 17 mar. 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica, enunciação e sentido**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

SIGLIANI, Livia Cristina de Souza; VENTURA, Adilson. O embate de sentidos do termo professor: uma análise semântica de propagandas veiculadas pelo MEC. **Palimpsesto**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 31, pp. 87-107, Dossiê 87, 2019.

SILVA, Florisbete de Jesus. **Cenas repetidas: sentidos e memoráveis de gênero no livro didático**. Orientador: Adilson Ventura da Silva. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós -Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2017.

VENTURA, Adilson. **O sentido da palavra poesia nas ciências da linguagem**. Orientador: Eduardo Roberto Junqueira Guimarães. 2012. 131 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SOBRE O (A/S) AUTOR(A/S)

Florisbete de Jesus Silva (UNICAMP/IEL/LED/GEPES)

Doutoranda em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Brasil, sob orientação da Professora Sheila Elias de Oliveira; Professora da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL – Porto Seguro – BA) e da rede municipal de Porto Seguro Bahia; Grupo de Pesquisa Linguagem, Enunciação,

Discurso (LED/UNICAMP); Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica (GEPES-UESB); E-mail: florisbete@gmail.com.

Adilson Ventura (UESB/PPGLin/ProfLetras/GEPES/LED)

Doutor em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Brasil; Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLIN); Mestrado Profissional em Letras (Profletras); Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica (GEPES/UESB); Grupo de Pesquisa Linguagem, Enunciação, Discurso (LED/UNICAMP); E-mail: adilson.ventura@gmail.com.

Roscele de Carvalho Tavares (UESB/PPGLin/GEPES)

Mestranda em Linguística, UESB; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLIN); Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica (GEPES); E-mail: rosceletavares@gmail.com.

Daniela Ribeiro de Jesus (UESB/PIBIC/GEPES)

Graduanda em Letras Modernas, UESB; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; Bolsista de Iniciação Científica Cnpq – PIBIC; Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica (GEPES); E-mail: danielaribeiro.jesus@hotmail.com.